



# НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ

ДЕПАРТАМЕНТ „ГЕРМАНИСТИКА, РОМАНИСТИКА И ИСПАНИСТИКА”

Даниела Василева Боянова-Минкова

## ***ИНТЕГРАТИВЕН ЛИНГВОДИДАКТИЧЕН МОДЕЛ ЗА СПЕЦИАЛИЗИРАНО ОБУЧЕНИЕ ПО НОВОГРЪЦКИ ЕЗИК***

### **АВТОРЕФЕРАТ**

на дисертационен труд за придобиване  
на образователната и научна степен „доктор”

**Област на висше образование:** 1. Педагогически науки

**Професионално направление:** 1.3. Педагогика на обучението по....

**Научна специалност:** 05.07.03. Методика на обучението по новогръцки език

**Научен консултант:** проф. Павлина Стефанова, д.н.

### **Рецензенти:**

**Проф. дфн Димитър Веселинов Димитров**

**Доц. д-р Анелия Кирчева Бръмбарова**

**София**

**2016**

Дисертационният труд е в обем от 214 страници, от които 201 страници основен текст и 13 страници библиография. Състои се от: увод, четири глави, изводи, заключение, приноси и използвана литература. В текстовата част се включват 29 таблици, 17 графики и 9 фигури. Библиографията включва 144 заглавия, от които 80 на български и руски език, 12 на английски език, 34 на гръцки език и 18 интернет източници. Приложенията са 19, представени в отделно книжно тяло с обем 83 страници.

Дисертацията е осъществена под научното ръководство на професор Павлина Стефанова, д.н.

Публичната защита на дисертационния труд ще се състои на .....2016 г. от ..... часа в зала № .....на Нов български университет на открито заседание на Научно жури, утвърдено със заповед № ..... на Ректора на Нов български университет в състав:

**ПРЕДСЕДАТЕЛ:** доц. д-р Анелия Кирчева Бръмбарова

**ЧЛЕНОВЕ:** проф. дпн Тодор Крумов Шопов  
проф. дфн Димитър Веселинов Димитров  
проф. дпн Павлина Стефанова Стефанова  
доц.д-р Борис Димитров Вунчев

Дисертационният труд е обсъден на закрито заседание на Департамент «Романистика, Германистика и Испанистика» на 10.05. 2016 г. и насочен за публична защита. Материалите за защитата са на разположение на интересувашите се в Департамент «Романистика, Германистика и Испанистика» (стая 221).

## СЪДЪРЖАНИЕ НА АВТОРЕФЕРАТА

<b>Структура и обща характеристика на дисертационния труд</b>	<b>5</b>
<b>Увод</b>	<b>5</b>
Актуалност и значимост на проблема	5
Цел и задачи на изследването	6
Обект, предмет и хипотеза на изследването	6
Методи на изследване и инструментариум за диагностика	7
<b>Глава Първа. Обучението по новогръцки език в България – исторически и лингводидактични аспекти</b>	<b>7</b>
1. Новобългарският образователен модел и изучаването на чужди езици на територията на България	7
2. Глобализмът като явление и мястото на гръцкия език в межкултурната комуникация на Балканите	9
3. Обучението по гръцки език от Възраждането до наши дни	10
4. Гръцкият език като „втори” или „чужд” през Възраждането	12
<b>Глава Втора. Основни методи на преподаване и тяхното оползотворяване в обучението по новогръцки език</b>	<b>15</b>
1. Класификация на методите на преподаване	15
2. Комуникативната методика – същност и специфика	16
3. Интерактивното обучение	17
4. Традиционни и иновативни методи и подходи в съвременното обучение по новогръцки език	18
<b>Глава Трета. Лингводидактичен модел за преподаване и учене на новогръцки език за специални цели</b>	<b>21</b>
1. Лингводидактична макрорамка на модела	21
1.1. Социално-психологически профил на обучаваните в АМВР	22
1.2. Анализ на учебната ситуация	24
1.3. Цел и задачи на модела	25
1.4. Форми на обучение	25
1.5. Същност и структура на специализираната комуникативна компетентност	26
1.6. Избор на методи на модела и етапи на реализацията му	27
1.7. Етапи на прилагането на модела	27
1.8. Описание на дейностите на обучаващия и на учещите при реализирането на модела	28
1.9. Ролята на модела за формиране на лингвистична компетентност	30
1.10. Принципи на модела	30
2. Лингводидактична микрорамка на модела	31
<b>Глава Четвърта. Провеждане на експериментално педагогическо изследване и интерпретация на резултатите</b>	<b>31</b>
1. Организация и методика на емпиричното педагогическо изследване	31
1.1. Конкретизиране на целите на обучение	32
1.2. Методика на емпиричното изследване	33
1.3. Определяне на променливите величини, критериите и показателите на изследването	34
1.4. Определяне на методите на изследване	34
1.5. Инструментариум на изследването	35
1.6. Провеждане и етапи на изследването	36
2. Теоретико-концептуален етап	37
3. Основен етап	37
4. Аналитико-синтетичен етап	38
4.1. Интерпретация на резултатите от входящото тестиране	39

4.2.Интерпретация на резултатите от диагностичното тестиране	40
4.3.Интерпретация на резултатите от заключителното тестиране	40
4.4.Сравнителен анализ на трите теста	41
4.5.Анализ на тестовите резултати по модули	43
4.6.Интерпретация на резултатите от анкетата за удовлетвореност	45
<b>Изводи</b>	<b>47</b>
<b>Заключение</b>	<b>47</b>
<b>Приноси</b>	<b>48</b>
<b>Литература, използвана в автореферата</b>	<b>49</b>
<b>Публикации, свързани с дисертацията</b>	<b>52</b>

**Забележка:** Номерацията на таблиците, графиките и фигурите в автореферата не отговаря на номерацията им в дисертационния труд.

## СТРУКТУРА И ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Структурата на дисертационния труд отразява логиката на осъщественото изследване: анализ на теоретичните виждания и концепции, регистриране състоянието на проблема в педагогическата практика, конструиране на авторски модел за специализирано обучение по новогръцки език, провеждане, анализ и интерпретация на резултатите от проведения обучителен експеримент. Дисертационният труд е в обем от 214 страници, като съдържанието е структурирано в увод, четири глави, изводи и заключение, следвани от списък на използваната литература и приложения, представени в отделно книжно тяло в обем от 83 страници.

### УВОД

Проблемът за овладяване на съвременен език за професионална комуникация стана особено актуален през последните години, след присъединяването на България към Европейския съюз и интегрирането ни към европейското бизнес пространство, когато нарастна потребността от превод на специализирани текстове в администрацията и бизнеса. В областта на охраната на вътрешния ред тази потребност възниква дори по-рано, след създаването на Европейската агенция за управление на оперативното сътрудничество по външните граници на държавите-членки на Европейския съюз (Frontex) през месец октомври 2005 година. Агенцията има за цел координиране на полицейските действия за осъществяване на граничен контрол и под нейно ръководство се провеждат съвместни операции и пилотни проекти по външните граници на държавите-членки на ЕС. През май 2007 г. Frontex започва да прилага Европейската патрулна мрежа – концепция за постоянна регионална сигурност по границите, която дава възможност за синхронизиране на националните мерки по патрулирането между съседни държави и по този начин на българо-гръцката граница се създават смесени патрули, включващи полицейски служители от България и Гърция. Като следствие от тази инициатива обменът на информация се осъществява в реално време, комуникацията се улеснява и се ускорява реакцията при установяване на нарушение на границата. През 2008 г. Frontex приема програма, в която се обръща особено внимание на необходимостта от засилено езиково обучение на служителите на Frontex<sup>1</sup>.

През 2009 г. България и Гърция договарят създаването на съвместен Контактен център на ГКПП Кулата-Промахон за обмен на информация, координация на дейностите и сътрудничество между органите на гранична охрана, полицията, митниците и службите за административен контрол на чужденците. Тази промяна води до необходимостта от оформяне на голямо количество документация и на двата езика, а също и до устна комуникация по професионални теми между полицейските служители на България и Гърция.

И ако обучението по английски, френски и немски езици разчита на дългогодишни традиции в разработването на системи по специализиран чужд език<sup>2</sup>, то в областта на съвременния гръцки език отсъства подобен опит.

Именно в търсене на изход от създалата се ситуация, се роди идеята за създаване на отворена система на обучение, в която обучаваните да бъдат едновременно възлагатели и изпълнители. Конструирането и апробирането на конкретния лингводидактичен модел от своя страна предопредели темата на настоящето дисертационно изследване. Като

---

<sup>1</sup>Вж: [http://frontex.europa.eu/assets/About\\_Frontex/Governance\\_documents/Work\\_programme/2008/frontex-2008-0007-00-00-enbg.pdf](http://frontex.europa.eu/assets/About_Frontex/Governance_documents/Work_programme/2008/frontex-2008-0007-00-00-enbg.pdf), с. 16-17

<sup>2</sup> Т. Шопов (2013) разглежда цяла система от учебници по английски в различни тематични области под заглавието „Английски на фокус“, включваща учебници по английски в медицината, в селското стопанство, в механичното инженерство и т.н.

проследява процеса на развитие на обучението по новогръцки език, от възникването му през епохата на Възраждането до наши дни и оползотворяването на съществуващите методи на преподаване и учене, изследването се фокусира върху ефективността на модел за специализирано обучение по новогръцки език по теми и проблеми от полицейската практика.

#### **Цел и задачи на изследването**

**Цел** на настоящето изследване е да се проучат възможностите за прилагане на иновативни подходи в специализираното обучение по новогръцки език на курсантите и специализантите от Академията на МВР. На базата на анализа на историческия развой на обучението по новогръцки език и на съвременните образователни тенденции, да се разработи теоретико-приложен модел за специализирано обучение по новогръцки език, насочен към решаването на конкретни педагогически задачи и превръщащ обучаваните в активен субект на образователната интеракция.

Така формулираната цел детерминира **задачите** на настоящето изследване:

1. Да се направи описание на езиковата ситуация в България от епохата на Възраждането до наши дни по отношение на използваните в устната и писмена комуникация езици и тяхната застъпеност в общественото образование.
2. Да се изследват историческите и лингводидактичните аспекти на обучението по новогръцки език в България от възникването му до наши дни.
3. Да се разгледат основните методи на преподаване и учене и тяхното оползотворяване в съвременното обучение по новогръцки език.
4. Да се проследи процесът на усъвършенстване на методиката на обучение по новогръцки език и преминаването от традиционен към интерактивен режим на преподаване и учене.
5. Да се изведат социокултурните и психологическите характеристики на обучаваните в Академията на МВР.
6. Да се проведе анкетно проучване на мнението на обучавани и обучаващи относно предпочитаните от тях методи на преподаване.
7. Да се конструира интегративен модел за специализирано обучение по новогръцки език, стимулиращ развитието на комуникативно-речевите умения на обучаваните като се разработи авторска концепция за организация на ефективен образователен процес.
8. Да се проведе педагогически експеримент с прилагане на традиционен и интегративен модел за преподаване и учене на новогръцки език за специални цели.
9. Да се проведе заключително анкетно проучване за установяване мнението на учещите относно използваните в обучението методи и подходи.
10. Да се направи количествен анализ и интерпретация на данните от експеримента.

#### **Обект, предмет и хипотеза на изследването**

**Обект** на това изследване е обучението по новогръцки език в България от епохата на Възраждането до наши дни.

**Предмет** на изследването са традиционните и интерактивните методи, използвани в процеса на обучение по специализиран новогръцки език в Академията на МВР.

Съобразно целта и задачите на изследването се прилагат следните **методи**:

- а/ теоретичен анализ на достъпната литература по избраната от нас проблематика;
- б/ съпоставителен анализ на обучението по гръцки език в България и Гърция;
- в/ анкетно проучване на обучавани и преподаватели по практически новогръцки език във връзка с използваните в съвременното обучение по новогръцки език методи на преподаване;
- г/ организиране и провеждане на опитно-експериментална работа с прилагане на традиционен и интегративен модел на преподаване и учене;
- д/ математико-статистическа обработка на получените резултати;
- е/статистико-диагностични методи за анализ и интерпретация на резултатите от изследователската работа;

С изследването се поставя на проверка следната хипотеза:

**Приложението на балансирана комбинация от интерактивни и традиционни подходи на преподаване и учене, при изрично съобразяване с конкретните интереси и потребности на учещите, активизира познавателната им дейност, повишава мотивацията им и влияе върху овладяването на специализирана комуникативна компетентност.**

**Така издигнатата хипотеза съдържа следните конкретни предположения:**

Разработването и апробирането на интегративен лингводидактичен модел ще определи оптималните етапи, ефективните условия и конкретното съдържание на специализираното обучение по новогръцки език, които ще улеснят овладяването на специализирана терминология и нейното ефективно използване при решаването на професионално детерминирани ситуации, т.е. ще доведе до формирането на специализирана комуникативна компетентност.

#### **Методи на изследване и инструментариум за диагностика**

За решаване на поставените задачи и за проверка на работната хипотеза е използван комплекс от методи на изследване: теоретичен анализ и синтез; анкетиране; реален педагогически експеримент; дидактическо тестиране; математико- статистически методи – статистически хипотези - The independent samples t-test, Levene's Test (тест на Левен).

Инструментариумът за диагностика обхваща всички материали, с които се провежда изследването: инструменти на обучаващата програма (дидактически материали); инструменти за проверка на ефективността на обучаващата програма (анкетни карти; дидактически тестове).

## **ГЛАВА ПЪРВА. ОБУЧЕНИЕТО ПО НОВОГРЪЦКИ ЕЗИК В БЪЛГАРИЯ – ИСТОРИЧЕСКИ И ЛИНГВОДИДАКТИЧНИ АСПЕКТИ**

**Първа глава** разглежда в исторически и лингводидактичен аспект пътя, извървян от гръцкия език в България - от език на църквата и килийните училища, през език на елитарната прослойка от българското население до език в професионалните сфери на общуване, за да бъде очертан необходимият социокултурен и образователен контекст, в който се вписва съвременното обучение по новогръцки език за специални цели. Отчитането на историческите закономерности, традициите и приемствеността в преподаването и ученето на гръцки език е от съществено значение за планирането и цялостната организация на съвременния учебен процес.

### **1. Новобългарският образователен модел и изучаването на чужди езици на територията на България**

През първите векове на Османското владичество (15-18 в.) единствените средища за образование и възпитание на младите българи в християнски добродетели са килийните училища. Такива училища са манастирската школа в Рилския манастир, училищата в Хилендар и Зограф, в Самоков, Дупница, Русе, Силистра, Скопие, Пирот и др. На някои места, като например в Силистра и Пазарджик наред с българските съществуват и гръцки килийни училища. През втората половина на 18 в. се създават килийни училища в Казанлък, Котел, Банско, Тетевен, Щип и др., които въпреки опитите за модернизация и навлизане на светски елемент в обучението остават консервативни по своя характер и методи на преподаване. Около 1800 г. килийното образование достига своя апогей, след което постепенно се стига до изчерпване на този образователен модел.

Именно натрупаният през втората половина на 18 и началото на 19 в. образователен опит и нарасналото благосъстояние на част от българското население създават предпоставки за възникване на едно от най-мощните общобългарски движения при 30-те и 40-те години на 19 в., а именно движението за новобългарска просвета. Плод на това движение се явява

първото новобългарско взаимно светско училище, създадено в Габрово през 1835 г. от големия възрожденски деец Васил Априлов. За около десетилетие повече от 50 училища, в които се прилага взаимоучителният метод се създават в Елена, Търново, Свищов, Калофер, Карлово, Котел, Сливен и др. градове на страната.

За начало на новобългарската образователна система обаче може да се говори след появата на класните училища, в които обучаваните се разделят на класове по възрастов признак и преподаването се осъществява от професионални педагози. Първото класно училище е създадено в гр. Елена през 1843 г. от Иван Момчилов чрез обединяването на две училища и разпределянето на учениците по класове в двустепенна форма на обучение. През 1846 г. големият възрожденски просветен деец Найдено Геров създава в Копревци първото самостоятелно двукласно училище. По-късно класни училища са създадени и в други градове на територията на страната. Особено внимание заслужава Пловдивското епархийско класно училище „Св.св. Кирил и Методий“, основано през 1850 г. от Найдено Геров и оглавно от неговия ученик Йоаким Груев, което през 1868 г. се превръща в първата гимназия на територията на България, останала в историята като Пловдивската мъжка гимназия. Именно Пловдивската мъжка гимназия „Александър I“, носеща името на княз Батенберг е „най-високият връх, до който достига развитието на българската просвета в епохата на Възраждането у нас“ (Станислов, 1991, с. 23).

Появата на чуждоезиковото обучение в България се дължи главно на нарастващото присъствие на католически религиозни ордени. «След 1840 г. в светските училища в различни градове се въвежда изучаването на френски език, а по-късно на немски и руски език.» (Стефанова, 2015, с. 53) През 1858 г. в Пловдив се създава католическо училище, в което обучението се извършва преимуществено на френски език, а по-късно и в Самоков се откриват подобни училища – мъжко и девическо. Чуждоезиково обучение се реализира и в откритата през 1879 г. Софийска класическа гимназия, където наред с латинския се изучават и съвременни западни езици – немски и френски.

Разгръщането на училищна мрежа налага издаването на учебна литература. От „Рибния буквар“ (1824) до Освобождението се появяват над 300 учебника, по-голямата част от които буквари. Издават се над 60 читанки, над 20 български граматики и над 40 учебника по математика и история, издават се също и първите учебници по физика. „Излизат двадесетина учебници по чужди езици: за турски език (4), **за гръцки език (1)**, за румънски език (1), за италиански език (1), за немски език (2) и за френски език (12)“ (Чакъров, 1975, с. 344).

До 1922 г. в градовете Русе, Варна и София продължават да се създават училища, свързани с дейността на католическите религиозни ордени. В тях редом с високите образователни и възпитателни стандарти, мисионерите налагат нови, непознати традиции в обучението, които направляват развитието на образователната система за десетилетия. Процесът търпи внезапен обрат, когато през 1948 г. всички „чужди“ училища биват закрити с указ на комунистическото правителство като проводници на зловредно западно влияние, а чуждите мисии се оттеглят. Две години по-късно обаче, новата власт, осъзнала необходимостта от чуждоезиково образование, открива в Ловеч първата социалистическа езикова гимназия с преподаване първоначално на френски, а по-късно на английски и немски езици. През 60-те години на миналия век езиковите гимназии, които функционират на територията на страната са общо 8, като в пет от тях /във Варна, София, Сливен, Стара Загора и Враца/ преподаването се осъществява на френски език.

През целия период на социалистическо устройство на българското образование акцентът пада върху изучаването на руски език, който е задължителен образователен предмет за всички подрастващи.



## 2. Глобализмът като явление и мястото на гръцкия език в межкултурната комуникация на Балканите

Общозвестен факт е, че съвременният свят е белязан от идеята за глобализма. Глобализмът като релевантен етап от световното развитие в най-общ план може да бъде разглеждан като стремеж за образуване на „обща цивилизация“, световна тенденция за унификация на целия свят, която „предвижда управляемост на глобалното развитие на всички равнища – от микровръзките на свободната личност до световното равнище на формиращото се мега-общество“ (Коларова, 2011, с. 19). Именно динамизирането на процесите на глобализация поставя съвременния човек пред необходимостта от непрекъснато овладяване на чужди езици като предпоставка за приобщаване към идеята за универсума на планетата. Не случайно необходимо условие за пълноценна професионална и житейска реализация се явява владението на чужди езици. „Процесите на глобализация на търговията и индустрията създават нарастваща потребност от добри комуникативни умения не само на роден език, но и на един или няколко чужди езика, които да улеснят общуването с клиентите, акционерите и инвеститорите в интернационален контекст.“ (Димитрова-Гюзелева, 2007, с. 9)

Когато говорим за глобализацията като явление, естествено възниква въпросът за неговото възникване. Според редица изследователи наченки на глобализация се наблюдават още по времето на Александър Велики, управлявал от 336 до 323 пр.н.е. огромна империя, простираща се от Гърция до територията на съвременните държави Афганистан, Пакистан и Индия. И въпреки че неговата идея за въвеждане на единни норми на политически, икономически и социален живот не се реализира, поради преждевременната му смърт, в по-голямата част от завладяната от него територия (в Сирия, Мала Азия, Персия и Египет) се говори на **гръцки език**, който подобно на английския днес играе ролята на лингва франка в онази епоха. Това е и официалният език на Византийската империя.

С възникването на общественото образование през 19 в. се поражда необходимостта от превеждането и тълкуването на оригиналните текстове на античните класици Аристотел, Омир, Цезар и др. на съвременен език и този акт може да се счита за отправна точка на чуждоезиковото обучение в съвременния свят.

У нас в първите десетилетия след Освобождението от турско робство доминиращ език е френският и това е лесно обяснимо, поради факта, че новосъздадената българска държава приема за модел на конституция белгийската конституция, а юридическата литература е предимно на френски език. Влиянието на френската култура и френския език по това време е много силно и в Русия, където следват много от изтъкнатите български възрожденци.

В първите десетилетия на XX в. започва да се налага немският език, тъй като голяма част от прогресивната българска младеж, която отива да следва в Германия, завръщайки се в България, за да се включи в бързо развиващата се индустрия, се явява и основният радетел за разпространение на немските културни ценности.

В годините след Втората световна война и през целия период на социалистическо развитие на страната най-ползваният език е руският, задължителното изучаване, на който допринася за разпространението на руското политическо и културно влияние. От друга страна изучаването на други чужди езици е силно ограничено, като най-осезаем е страхът от английския език и неговото културно влияние. През този период гръцки език не се изучава, поради опасност от влияние на съседната капиталистическа страна.

След 1989 г. у нас постепенно започва да доминира английският език, владението на който се явява основен критерий за образованост на младия българин, особено в началото на новото столетие. Започналият още в средата на XX в. нов етап на глобализация, компютъризацията и навлизането на информационните технологии във всички сфери на социалния живот, емиграционните процеси и непрекъснато увеличаващата се мобилност на българската студентска младеж, създават обективните предпоставки за това явление.

Именно през този период обаче се възражда и интересът към езиците на съседните балкански страни, като най-силен е интересът към гръцкия език, поради обстоятелството, че

голяма част от българските емигранти през 90-те години на миналия век се насочват към най-развитата икономическа сила на Балканите от една страна, а от друга – навлизането на гръцкия капитал в България и отварянето на много работни места поставя изискването за владение на новогръцки език като необходимо условие за осъществяване на межкултурната комуникация.

### 3. Обучението по гръцки език у нас от Възраждането до наши дни

От съвременна гледна точка чуждоезиковото обучение има една глобална цел – развиване на умения за общуване в различни области – образователна, професионална, обществена и лична (Трим и др., 2006). Всяка от посочените сфери се отличава с определена специфика, която детерминира различни дидактико-методически и текстлингвистични характеристики на обучението по чужди езици.

Обучението по чужд език за специални (специфични) цели или специализираното чуждоезиково обучение съществува в различни разновидности. Говорим за обучение по чужд език за академични цели, в туризма, в хотелиерството и ресторантьорството, за медицински чужд език, бизнес – чужд език, юридически и пр. Общото при тях е, че преподаването и ученето на нов език отчитат специфичните потребности на конкретната обучителна аудитория, използват учебни материали с конкретен адресат и имат за цел развиването на специализирана комуникативна компетентност.

На българска почва обучението по чужд език, водещо своето начало от Възраждането, винаги се е подчинявало на изискванията на реалната практика и реалния живот. Това особено важи за изучаването на гръцки език.

Още от средата на 15 в. гръцката духовна власт, призната за официална от Турската империя, има доминираща роля във всички сфери на обществения живот. Тя направлява църковните дела, образователното дело, болниците, благотворителните дружества и др.

От 15 до края на 18 в. основни образователни средища в българските земи се явяват килийните училища. Когато през 18 в. започва Възраждането, гръцкото просветно влияние чувствително се засилва, поради тесните контакти, които съществуват между формиращата се българска буржоазия и гръцките търговци и намира своето най-силно проявление в образователното дело, където стремежът на гръцките просветни дейци е възпитанието на подрастващите в елинистичен дух. От друга страна, изучаването в килийните училища на гръцки език наред с черковно-славянски, се явява основен фактор за европеизирането на младата българска буржоазия и приобщаването ѝ към модерните идеи на времето.

Вече формираната гръцка буржоазия, създала тесни връзки с напредналите в културно-просветно отношение западни народи, бързо възприема идеите на европейското просвещение и в края на 18 и началото на 19 в. иницира и обезпечава мащабно просветно движение с културни центрове в Епир, Тесалия, Мала Азия, островите, Цариград. Прогресивните българи се насочват към хуманитарните знания и изучаването на чужди езици, защото и тогава, както и днес, те се оказват най-прекия път към буржоазна Европа и нейните културни постижения. От друга страна недостатъчното развитие на производителните сили и на природо-математическите науки предопределя до голяма степен тази образователната насоченост. „Това е един европоцентристки подход, който не е наложен отвън или със сила, а е нарочно търсен от българската интелигенция, която впоследствие съвсем съзнателно отрича ренесансовия път и поема по пътя на европейското Просвещение.”(Николова, 2004)

Именно гръцката образователна система подсказва на създаващата се новобългарска интелигенция модела за чисто българско светско образование. Българските просветни дейци, получили високо образование в гръцки училища, възпитани в духа на западноевропейското просвещение, покрай солидните знания, които получават, постепенно развиват едно по-високо национално самочувствие. Осъзнали елинизиращата роля на гръцкото образование те започват движение за еманципиране от гръцката образователна система и проправят път към създаването на български образователен модел.

Така се стига до създаването през 1815 г. в Свищов на първото Елино-българско училище, останало в историята като първото българско светско училище. Негов създател е завършилият гръцката гимназия на о-в Хиос, а по-късно Бейската Академия „Св. Сава” в Букурещ, български просветител Емануил Васкидович (с рождено име Манолаки Васкиди). Той е първият, който организира учебния процес по нов начин и прилага взаимоучителния метод в часовете по граматика, аритметика и география. Воден от силни патриотични чувства Васкидович провежда обучението на български език, с изключение на занятията по старогръцки и новогръцки, за нуждите на които съставя първата граматика на старогръцки език.

През 30-те години на 19 в. гръцкото просветно влияние достига своя апогей, последван от бърз упадък, чиито резултати стават особено осезаеми през 40-те години. Това все пак не означава, че гръцкият език престава да се изучава и използва като средство за писмена и устна комуникация. На гръцки език създават своите художествени, научни и педагогически произведения мнозина от възрожденските просветители. Дори самият д-р Петър Берон не само пише своите съчинения в областта на естествознанието, философията, физиката, химията и астрономията на гръцки език, но и издава два малки гръцки речника в Мюнхен. Той подготвя и „Голям еллинско-гръцки словарь”, чийто ръкопис е загубен след неговата смърт. Друг голям български енциклопедист д-р Иван Селимски в своята просветителска дейност също се изявява като изтъкнат представител на елинистичната интелигенция, силно повлиян от дейците на гръцкото Просвещение Теофинос Каирис и Адамантиос Кораис<sup>3</sup>.

Всички тези факти неоспоримо доказват, че гръцкият език през епохата на Възраждането играе ролята на „културно есперанто” т.е. на „общ литературен и научен език на народите от Югоизточна Европа, подобен по значение на латинския език за западните страни”. (Николова, 2004)

Освобождението на България през 1878 г. коренно променя социално-икономическите условия за развитие на обществото, които пряко рефлектират върху облика на българските образователни институции. Гръцкият език и изобщо чуждите езици не присъстват като учебен предмет в програмата на началното училище. Същата ситуация се наблюдава и в прогимназиите, които стават задължителни през 1921 г.

До 90-те години на 20 в. съвременният гръцки език не е застъпен в гимназиите, а в университетското образование съдбата му е доста криволичеща. За известен период новогръцки език присъства в учебните програми като втора специалност, въведена през 1975 г. в СУ „Св. Климент Охридски”, но по-късно е отменена.

Единствените учебни заведения, в които се изучава пространно гръцки език, това са военните школи и ВИПОНД (Висш институт за подготовка на офицери и научноизследователска дейност), преименуван по-късно в Академия на МВР(2002). Обучението в тях е тясно специализирано и обслужва професионалните интереси на възпитаниците им.

След демократичните промени в страната, през 1989 г. в СУ „Св. Климент Охридски” са възстановени чуждоезиковите лекторати, чието начало е поставено през 1960 г., в рамките на които се изучава и новогръцки език, през същата година е възстановена и втора специалност „Новогръцки език и литература”. (Пороманска, 2007, сс. 140-149)

През учебната 1992/93 г. към Катедрата по класическа и унгарска филология е въведена първа специалност „Новогръцка филология”, а с решение на Академичния съвет, от учебната 1994/1995 г. към Факултета по славянски филологии е въведена и комплексната специалност „Балканистика”, в която се подготвят магистри-филолози по балкански езици /гръцки, румънски и албански/ и култури. През уч.2006/2007 г. е въведена и специалност „Минало и съвремие на Югоизточна Европа”, в която студентите задължително изучават два от предложените три балкански езика: гръцки, румънски и турски.

---

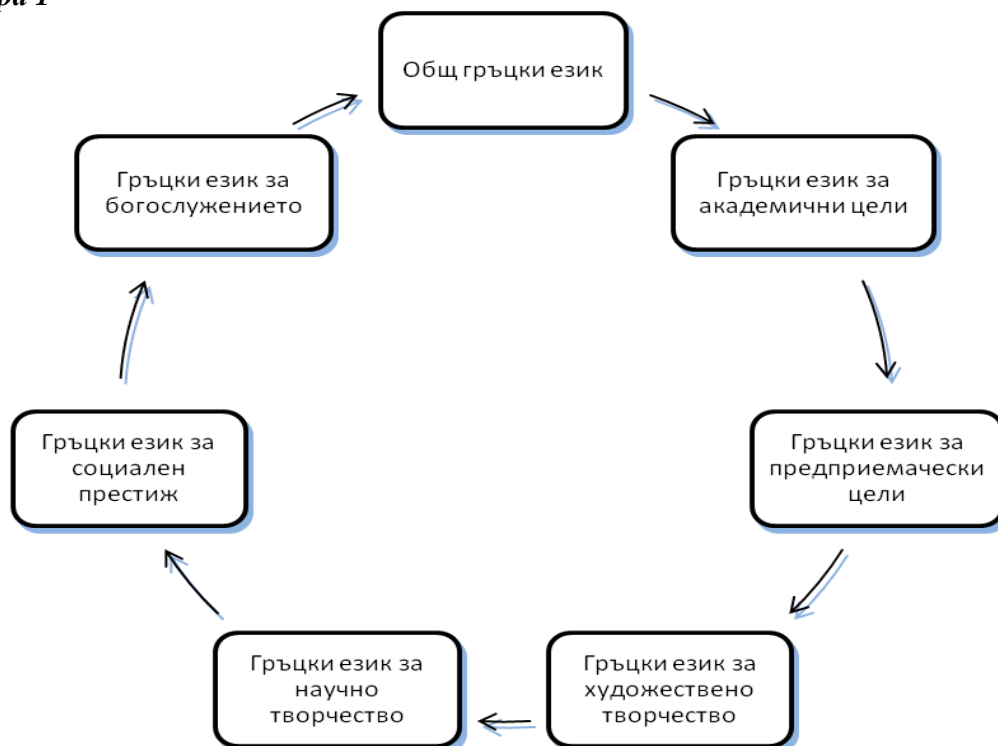
<sup>3</sup> Вж. Вунчев, 2012

Новогръцки език е сред основните дисциплини в програмата „Приложна лингвистика“ на Нов български университет, въведена през учебната 1994/1995 г.. Наред с изучаването на новогръцки за общи цели, Нов български университет е първото висше учебно заведение, в което се изучава специализиран новогръцки език, посредством цяла поредица от занятия с икономическа насоченост – мениджмънт, маркетинг, бизнес-администрация и др. (Пороманска, 2007, с. 146)

Във Великотърновския университет „Св. Св. Кирил и Методий“, ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград и в Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“ също се изучава новогръцки език в рамките на специалностите „Приложна балканистика“, „Балканистика“ и „Педагогика на обучението по български език и гръцки език“ (единствено в ПУ „Паисий Хилендарски“).

Можем да обобщим, че в исторически аспект обучението по новогръцки език съществува в следните разновидности:

**Фигура 1**



### 3. Гръцкият език като „втори“ или „чужд“ през епохата на Възраждането

Прилагайки съвременните формулировки за „майчин“, чужд“ и „втори“ език към езиковата картина у нас през Възраждането бихме могли да класифицираме езиците според тяхната обществена роля и значение от една страна, а от друга - да ги типологизираме според начина, по който са застъпени в образователната система през разглеждания период.

И така, ако за роден език на българската етническа група в пределите на Османската империя безусловно приемаме българския, то за „втори“ език съществува колебание между турския, официален административен и литературен език на Османската империя в цялост и гръцкия – официален църковен език за жителите на източноправославния миллет (на турски: *millet başı*), намиращ се под ръководството на гръцката Цариградска патриаршия.

На практика езиковата ситуация от началото на 19 в. е такава, че повечето българи не могат да пишат и четат на родния си език, но са „виртуози по старогръцки и новогръцки“ (Веселинов, 2005, с. 100). Нещо повече, „ползването на гръцки език като единствен или активен и в сферите, които не го предполагат - напр. в семеен или приятелски кръг, в писмената практика (от лична кореспонденция до научна дейност) и другаде“ (Николова, 2004), говори красноречиво за това, че през Възраждането той е изпълнявал

функции, близки до тези на родния и може да бъде класифициран като „втори” за българския етнос, според съвременното тълкувание на понятието, възприето от гръцките лингвисти и методисти.

От друга страна, поробените българи, избрали да запазят вярата и традициите си, зад стените на своя дом използват български език, а на пазара – турски. Нещо повече, турският език е официален език за мюсюлманското и немюсюлманското население в пределите на Турската империя. Задължително ли е било обаче изучаването му от християните?

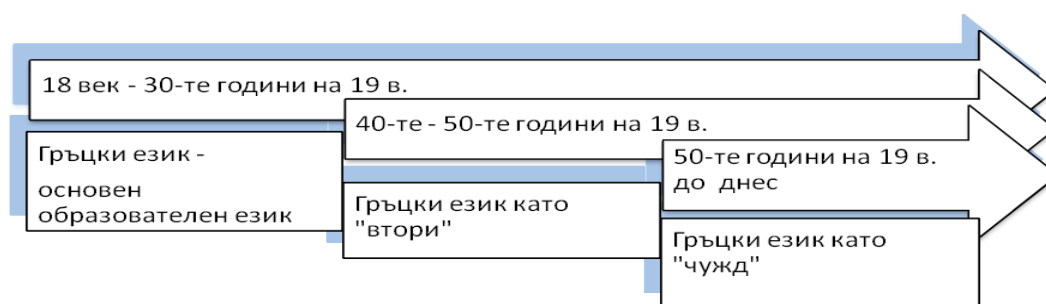
За разлика от гръцката и българската образователни системи, турската се развива значително по-мудно, поради което „до 19 в. е рядко явление да се срещне грък, мъж или жена, който да не може да чете и пише на езика си, докато напротив е рядкост да се намери грамотен турчин, с изключение на високопоставените лица.” (Pears, 1917, с. 30).

Турският език независимо, че се използва от българите като средство за устна комуникация, не може да се идентифицира като „втори” език за православно българско население, най-вече поради факта че изучаването му в създадените на българска територия учебни заведения е силно ограничено.

От всичко казано до тук бихме могли да заключим, че според съвременните тълкувания на понятията „роден език”, „втори език” и „чужд език”, през този период гръцкият се изучава от българите не като чужд, а като втори език. Появява се обаче едно противоречие по отношение статута на гръцкия език в образователната система през разглеждания период, поради факта че в началото българското население не изучава родния си език в училищата, а единствено гръцки. Това противоречие ще бъде преодоляно с въвеждането на черковнославянския език в обучението.

В елино-гръцките училища, създадени в българските селища, гръцкият език не е единственият образователен език, редица от тях „допускат в програмите си като втори език за обучение родния език на децата – българския”. (Радкова, 1986, с. 34). С въвеждането на черковнославянския, а по-късно и на новобългарския език в училищните програми се променя и статута на гръцкия език. Ако за известен период гръцкият език все пак играе ролята на основен образователен език, то от 40-те години нататък му е отредено второстепенно място в образователната система, а през 50-те години на 19 в. вече се ползва със статут на чужд език.

## Фигура 2



Когато говорим за възрожденския урок по гръцки език трябва да си отговорим на един основен въпрос – „Кой език се изучава в съществуващите на българска територия училища през Възраждането– старогръцки, катаревуса или димотики?”

Известно е, че през разглеждания период на територията на Гърция се наблюдава едно противоречие по отношение на езиковата реалност – в училищата се преподава старогръцки език, а езикът, който се използва в ежедневно общуване е „димотики”. Неговото изучаване се въвежда в края на 19 в. „Едва през 1878 г. се прокаква идеята за въвеждане на предмет „Четене и писане на новогръцки език” в училищата от първостепенното образование в Гърция. През 1884 г. по почин на Н. Г. Политис се организира урок по новогръцки език въз основа на определени и създадени за тази цел читанки.” (Μωραΐτης, 1982, с. 206) Така

„Новогръцки език“ като самостоятелен учебен предмет се въвежда в края на 19 в., а езикът, който служи за основен език на преподаване в гръцките училища от възникването на новогръцката образователна система до 1917 г. без прекъсване е катаревуса. По време на управлението на Елефтериос Венизелос се въвежда обучение на димотики, което просъществува само три години. През 1920 г., когато правителството на Венизелос пада, се слага край на реформите в образователната сфера. В периода 1922-1925 г. отново се прави опит за използване на димотики като основен език на преподаване, но без особен успех. Едва през 1976 г., министърът на образованието Георгиос Рали въвежда официално димотики, наричан вече „новогръцки“ за основен език на обучението в гръцките училища.

В училищата в България, като се започне от килийните и се стигне до откритите през 60-те години на 19 в. гимназии, също се изучава старогръцки език, а основен език на преподаването се явява катаревуса. Причините за това са понятни: първоначално той служи като основен богослужебен език, а също и като говорим език в пределите на Османската империя. Използваната в училищата литература също е написана на старогръцки, а липсата на описателни граматика и други учебни пособия по „димотики“ се явяват достатъчно условие за отсъствието на каквото и да било обучение по новогръцки език. Въпросът, който естествено възниква при едно такова твърдение е, къде нашите просветители, избрали да продължат образованието си в Гърция са овладявали новогръцки. Съществуват източници, които свидетелстват за това, че много от тях са изучавали старогръцки и новогръцки. Например известно е, че д-р Петър Берон е владееел и двете форми на гръцкия език. Според историческите източници през 1817 г. той заминава за Букурещ, където постъпва в училището на прочутия по онова време елински преподавател К. Вардалах, т.нар. „Бейска академия“ и в продължение на три години изучава едновременно старогръцки и новогръцки език. (Чакъров, 1975, с. 199). Васил Априлов при пребиваването си в Москва е настанен в гръцко семейство с цел да изучи гръцкия език. В продължение на 2-3 години той овладява гръцки и руски език. (Пак там, с. 213) При отсъствието на учебници по новогръцки език усвояването му се е реализирало чрез т.нар. директен метод, т.е. чрез непосредственото устно общуване на преподавател и обучаван<sup>4</sup>.

През 1835 г. излизат учебникът „Краткое и ясное изложение за разделението...и на правото чтение на греческия язык“ и граматиката на Неофит Рилски, през същата година излиза и „Разговорник греко-болгарски“ на Христати Павлович, които дават нов тласък на обучението по новогръцки език. През 1860 г. Филип Велев издава в Одрин „Граматика гръко-българска“, в предговора на която пише: „За да спомогна убо на младагы българчета, за да научават колко е възможно по лесно новогръцкият язык съставихъ тая граматика, и имъ я посвещавамъ, и желая имъ добры успехы въ сичко що е добро, и народополезно.“ (Велевъ, 1860, III). В граматиката си Велев често прави сравнение между граматическите явления в старогръцки и новогръцки или „простогръцки“, както още го нарича<sup>5</sup>.

През периода на Възраждането съжителстват три метода на чуждоезиково преподаване – текстуално-преводен, граматико-преводен и смесен модел.

Най-разпространеният подход, прилаган в чуждоезиковото обучение при неговото възникване на територията на България е „папагалско-репродуктивният“<sup>6</sup>. Механичното

---

<sup>4</sup> Методът, по който нашите възрожденци са изучавали новогръцки език може да бъде определен по-конкретно като „метод на Шлиман“. Германският археолог Хайнрих Шлиман (1822-1890) успява да овладее няколко чужди езика – френски, английски, италиански и др., благодарение на изрично търсени контакти с носители на езика.

<sup>5</sup> Вж. Вунчев (2012), който прави задълбочен анализ на съдържанието и гръцкия езиков стандарт (катаревуса или димотики) на граматиките, речниците и другите помагала за изучаване на гръцки език, съставени от българи преди Освобождението.

<sup>6</sup> Терминът е заимстван от Д. Веселинов (2005)



наизустяване и последващо възпроизвеждане на текстове се счита за най-ефикасния начин да се научи трайно чужд език.

Д. Веселинов (2005) посочва, че при недостига или пълното отсъствие на учебна литература възрожденският преподавател най-често е принуден да диктува или изписва на дъската учебното съдържание, което нерядко води до елиптично или погрешно възприемане на преподадената материя. Едва с появата на първите разговорници и учебници тази ситуация се променя - преписването и механичното наизустяване отстъпват място на обяснението и превеждането. Променя се структурата на възрожденския урок, въвеждат се сократовски и евристични техники за привличане вниманието на учениците. Основните деления в обучението по старогръцки език са: превод, технология и граматика. Текстурално-преводният метод е най-широко застъпеният в чуждоезиковото обучение при неговото възникване. По-късно преводът се свързва с граматиката и се преминава към граматико-преводния тип на организация на учебния процес, при който преводът е едновременно средство за разбиране на учебния материал и средство за овладяването му. Още в този начален етап обаче се поставя въпросът за функционалния аспект на обучението по граматика. В „Ръководител на основното обучение от 1874 г. е посочено, че „граматиката не трябва да се преподава вън от живата мисъл, която прави основата на говоренето”, а е желателно „да бъде само едно допълнително учение на четеницата.” (по Веселинов, 2005, с. 55).

С въвеждането на черковнонославянския език в богослужението и възникването на новобългарската образователна система, процеси, които съпътстват движението за национално освобождение, гръцкият език бива изместен постепенно в маргиналните полета на образователната система, първоначално от черковнонославянския, по-късно от новобългарския и накрая възприеман вече като чужд език, от френския, чието влияние започва да доминира от средата на 19 в.

През 20-ти век изучаването на новогръцки като втори/чужд и съответната методика започват да се развиват по-интензивно от 90-те години и този процес е пряко свързан със засиления емигрантски поток след смяната на режима в Източна Европа.

## ГЛАВА ВТОРА. ОСНОВНИ МЕТОДИ НА ПРЕПОДАВАНЕ И ТЯХНОТО ОПОЛЗОТВОРЯВАНЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО НОВОГРЪЦКИ ЕЗИК

Във **втора глава** се дефинират методите и подходите на преподаване и учене на чужд език, с оглед проследяване на закономерностите в развитието на методиката на обучение по новогръцки език от една страна и от друга – с цел заимстване на принципи, дейности и процедури, доказали във времето своята жизненоспособност и необходими за конструирането на авторски модел за преподаване и учене на специализиран новогръцки език.

### 1. Класификация на методите на преподаване

Методът като понятие представлява синтезирано единство от подход, проект и процедури (Richards and Rodgerds, 1986, с. 28). Подходът е възприета теоретична постановка, която съчетава начини и средства за целенасочено въздействие и социално взаимодействие в определена среда (Richards and Rogerds, 1986). Проектът съчетава целите на обучение, учебните програми, учебните дейности и учебните материали (Пак там). Терминът процедура (от лат. *procedo* - вървя напред) означава задължителен ред от последователни действия при изпълнение на нещо (Милев, 1964). Процедурите са конкретни, хронологични и целенасочени дейности за реализирането на целите и задачите.

Изхождайки от тези постановки, можем да разграничим използваните в чуждоезиковото обучение методи в три категории:

- традиционни
- иновативни
- алтернативни.

Таксономията на учебните методи е разбира се съвсем условна, защото рязка граница между иновативни и алтернативни методи не може да се постави. Т. Шопов например, определя като новаторски всички методи, същността на които е функционална и комуникативна, защото „те представляват процеса на постоянно търсене на по-добри възможности за ефективно преподаване и учене“ (Шопов, 2010, с. 94).

Към традиционните методи в чуждоезиковото обучение, можем да причислим следните:

- граматико-преводен метод
- директни методи
- аудиолингвален и аудиовизуален метод.

Иновативните методи, по силата на значението на самия термин (иновация – нововъведение, изменение) са онези нови методи, които отчитат промяната в теоретичните схващания за същността на езика като социално явление и предмет на усвояване, като в педагогическата релация на преден план поставят обучавания с неговите интереси, потребности, равнище на познавателна култура, пол, възрастови особености и способност за възприемане на новата информация. На практика иновативните методи наблягат върху психологическия аспект на обучителния процес. Не случаен е фактът, че в голямата си част те са разработени от водещи психолози. Към иновативните методи спадат:

- комуникативен метод
- интерактивен метод
- смесен/интегративен метод.

Алтернативните методи, които се развиват най-вече от 80-те години на 20-ти век насам, не успяват да се наложат като широко разпространени методи, не поради ниската си ефективност, а най-вече поради своята трудна приложимост в системата на общественото образование, обусловена главно от липсата на достатъчно добре подготвен за специфичните дейности, които ги съпътстват, педагогически екип. Към тях бихме могли да причислим:

- Естествен подход на Стивън Крашън
- Обучение чрез съветване на Чарлз Карън (обучение в общност)/ Community Language Learning ( CLL )
- Цялостна Физическа Реакция на Джеймз Ашър /Total Physical Response ( TPR)
- Мълчалив начин на Кейлъб Гатенъ / The Silent Way (SW)
- Обучение чрез сътрудничество
- Сугестопедия на Георги Лозанов / Sugestopedia и др.

Тодор Шопов разграничава единствено конвенционалните от комуникативните учебни методи, към които причислява следните иновации:

- Естествен подход
- Цялостна физическа реакция
- Наративен формат
- Сугестопедия – десугестивно обучение
- Учене чрез сътрудничество
- Евроком.

## **2. Комуникативната методика – същност и специфика**

Ако традиционните методи на преподаване се изграждат на основата на обективистичната образователна идеология, оползотворяването на която води до развиване на т.нар. „обучение ориентирано към езика“, то комуникативно ориентираното обучение почива върху идеите на конструктивизма.

Т. Шопов (1989) посочва, че в областта на чуждоезиковото обучение именно прогресивизмът води до развитието на т.нар. „обучение, ориентирано към учещите“.



Комуникацията, определена от В.Райнов като непрекъснат процес на конвенция и обучение (Райнов, 1993, с. 13) в съвременната обучителна практика е не само цел, но и средство за постигане на комуникативна компетентност. При комуникативно ориентираното обучение водещо начало има общуването в самия учебен процес. Възприема се постановката, че езикът се усвоява не просто с цел комуникация, а чрез комуникация, при взаимодействието между учещия и преподавателя и другите членове на групата. (Шопов, 1998, с. 13)

Комуникативната методика възприема за основна цел на чуждоезиковото обучение именно формирането на комуникативна компетентност, която осигурява възможност за междуличностно общуване. Комуникативните умения включват четирите езикови умения – четене, писане, говорене, слушане, които се делят на рецептивни (слушане, четене) и продуктивни (говорене, писане) (Harmer, 1991) и на визуални (четене, писане) и слухови (говорене, слушане) (Widdowson, 1992).

Комуникацията, която е едновременно цел, но и средство на обучението се разглежда като интерактивен процес на взаимодействие между двама или повече участници. Комуникативната методика възприема комуникацията като функционален контекст, осигуряващ възможност за реализиране на интерактивна ситуация.

За разлика от граматико-преводния метод, при който основна цел на обучението по чужд език се явява максималното усвояване на граматичните правила, езиковата коректност и овладяването на книжовната форма на езика, при комуникативния, чрез реализиране на четирите дейности – четене, слушане, писане и говорене, се прави опит за постигане на баланс между говоримия и писмения език, като изучаването на граматиката се явява подчинено на комуникативната функция на езика. Най-отчетливата разлика обаче се явява смяната на перспективата на обучение – в центъра застава учещият с неговите индивидуални потребности, предишен опит и психологически особености. Не случайно Х. Щайнтал, създателят на психологическото направление в лингвистиката обединява напълно психичните с езиковите феномени – „езикът е частна психологическа категория“ (По Райнов, 1993, с. 195).

### 3. Интерактивното обучение

Понятието интерактивност само по себе си ни подсказва същността на новия метод – „интер“(между) и „активност“(действие, инициативност). Това е нов тип обучение, който поставя взаимоотношенията между обучаващ и обучавани, както и между самите обучавани на нова, равноправна основа и цели, посредством стимулиране активността на всички участници в процеса на общуване да развие максимално техните комуникативни способности. Интерактивното учене се реализира чрез взаимодействие и диалог между страните в процеса и между учещите.

Според П. Стефанова (1999, с. 23) за нов метод на преподаване може да се говори, когато се разработят собствени:

- учебни цели
- теми и учебно съдържание
- учебни похвати и средства на обучение
- похвати за контрол.

Имайки предвид тази постановка можем да посочим, че т. нар. интерактивни методи нямат статут на самостоятелни методи, а представляват процедури, които са съставни елементи на интерактивния образователен модел.

И. Иванов разграничава три групи интерактивни методи: ситуационни, дискуссионни и опитни или емпирични<sup>7</sup>.

Към **ситуационните методи** могат да бъдат причислени:

- метод на конкретните ситуации или т.нар. «кейс-стади»;

---

<sup>7</sup> Вж. Иванов, <http://ivanpivanov.awardspace.com>

- учебна симулация;
- дидактически игри;
- сюжетно-ролеви игри;
- драматизации;
- лингво - психологически тренинг;

**Дискусионните методи** в чуждоезиковото обучение са представени от анкета, беседа, дискусия, мозъчна атака, обсъждане и др.

Към т.нар. **опитни (емпирични) методи** могат да бъдат причислени: метод на проектите, експеримент, моделиране и други, основаващи се на диалогов принцип взаимоотношения.

За нас особен интерес представлява **методът на проектите**, защото при конструирането на интегративния лингводидактичен модел именно на него възлагаме функциите на водещ метод. Този метод позволява на участниците да се превърнат от пасивни получатели на знания в експериментатори и изследователи, които сами трябва издирят, проучат, селектират и творчески приложат информация по даден проблем. Осъвремененото виждане и интерпретиране на подхода представлява преход от авторитарни, традиционни методи на обучение към интерактивен режим на преподаване и учене. Този метод е изцяло ориентиран към интересите и потребностите на обучаваните и формира качества като самостоятелност, критично мислене, активност, умение за работа в екип. Методът на проектите възниква в Съединените щати през втората половина на 19 век. Негова теоретична основа представлява т.нар. “прагматична педагогика” на американския философ-идеалист Джон Дюи (1859–1952), според която образованието следва да гарантира непрекъснато развитие на личността чрез постоянна реорганизация и преустройство на опита. (Горшкова и Митковец, 2007, сс. 107-120).

#### **4.Традиционни и иновативни методи и подходи в съвременното обучение по новогръцки език**

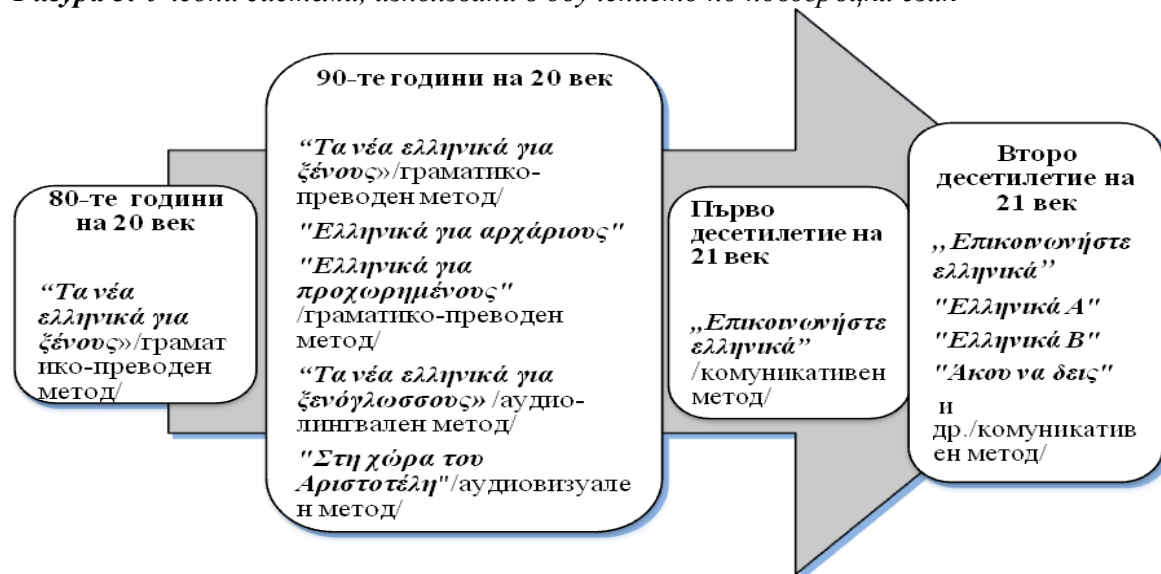
Прилагането на традиционни и иновативни/алтернативни методи и подходи в съвременното обучение по новогръцки език, както и отношението на преподаватели и учещи към тях е проучено посредством анкетния метод. Съставянето на конкретните анкети за преподаватели и за обучавани е направено след формулирането на хипотезата на научното изследване и след набелязването на план за анализиране на определен фактически материал. Въпросите и отговорите са кодирани с цел по-лесната статистическа обработка на анкетните карти посредством програмата **SPSS(Statistical Package for the Social Sciences)**.

Процедурата по обработване на данните чрез SPSS включва въвеждането на информацията от анкетните карти и създаването на масиви, корелационен анализ на две променливи и създаване на кростаблици, прехвърляне на кростаблиците в Excel и тяхната дообработка.

Както е известно, методите и подходите, използвани в обучението по съвременни езици в България следват последователността на методите в света. „Исторически наложилата се последователност на методите в Европа и света се наблюдава и у нас, макар и с известно изместване във времето и не в чист вид.“(Стефанова, 2014, В: Езикът наука и практика, с. 533)

В световен мащаб през 20–ти век граматико-преводният метод бива изместен първоначално от директния, по-късно от аудиолингвалния/аудиовизуалния метод, а от втората половина на 70-те години постепенно започва да се прилага комуникативният подход. Промените в учебната теория и практика неизбежно рефлектират най-напред върху съдържанието и формата на учебния комплекс.

**Фигура 3. Учебни системи, използвани в обучението по новогръцки език**



През първото десетилетие на 21 век обучението по новогръцки език започна да се осъществява предимно с помощта на комуникативно ориентираната учебна система „Επικοινωνήστε ελληνικά” (т.1-3) на Клеантис и Фросо Арванитаки, позволяваща овладяването на ниво B2 на езикова компетентност.

Както личи от отговорите на 84, 3% от респондентите - обучавани това е одобреният и най-често използван учебен комплекс. 11,8% декларира, че учебният процес се осъществява с помощта на учебника «Τα νέα ελληνικά για ξενόγλωσσους», а 7,8% продължават да работят по “Τα νέα ελληνικά για ξένους», въпреки, че конкретният учебник не е ориентиран към ОЕЕР и не предоставя достатъчно възможности за развиване на четирите комуникативни умения – за слушане, говорене, четене и писане, най-вече поради остарялата концепция за упражненията и задачите.

Независимо от факта, че учебникът „задава ръководната линия в обучението“ (Стефанова, 2015), използването на комуникативно ориентиран учебен комплекс не гарантира от само себе си прилагането на принципите на комуникативния подход. За да може да каже, че дадено обучение е комуникативно ориентирано, от съществено значение е анализът на характера на специфичните учебни дейности или процедури, които представляват съставна част на всеки метод.

Анкетното проучване сред обучаваните показва, че граматико-преводният (82,4%) и комуникативният (90,2%) са водещите методи, прилагани интегрирано в обучението по новогръцки език. Едва 15,7% декларира, че се прилага мултимедийно обучение, а 13,7% - методът на проектите.

Интерес представлява позицията на преподавателите относно предпочитаните от тях методи. 50% от респондентите - преподаватели посочват, че използват граматико-преводния метод изключително често, а 16,7% се дистанцират категорично от него. Аудиолингвалният метод прилагат достатъчно често 33,3% от преподавателите. Съответно 50% декларира използването на комуникативния метод в много висока степен, а 25% смятат, че го използват достатъчно често. 16,7% от преподавателите обаче не залагат на ученето на чужд език чрез общуване. Този факт недвусмислено показва, че традиционните методи не са отстъпили изцяло мястото си на комуникативно ориентираното обучение, независимо от факта, че 75% от преподавателите и 68,6% от обучаваните застъпват мнението, че предлаганото обучение по новогръцки език има иновативен характер.

Нагласите на преподавателите относно дидактическата актуалност на използваните методи личи от отговорите на въпроса „Κοи от посочените методи считате за остарели и/или неефективни за овладяването на чужд език?” Сред отхвърлените методи нито един

от анкетиранияте 12 преподаватели не поставя комуникативния метод, мултимедийното обучение и ролеви игри. 50% от респондентите обаче посочват граматико-преводния метод и използването на филми и телевизионни предавания като най-неефективни методи за овладяването на новогръцки език.

Интересен факт представляват отговорите на същия въпрос на респондентите – обучавани, представени в таблицата по-долу. Поради опасения от недостатъчна методическа компетентност на респондентите някои от методите са представени описателно, а други – с посочване на най-съществените елементи от тях.

**Таблица 1. Остарели и/или неефективни методи на преподаване според обучаваните в %**

Изучаване на граматичните правила и упражнения	5,9
Превод на текстове – от и на езика-цел	3,9
Наизустяване на текстове и многократно преписване на думи	54,9
Механично повтаряне и имитиране на готови езикови модели	45,1
Учене чрез общуване - диалог с преподавателя и с другите обучавани	2,0
Поставяне на проблем, за решаването на който трябва да се постигне консенсус	13,7
Разработване на проект	15,7
Мултимедийно обучение	5,9
Ролеви игри	7,8
Чрез сугестия/внушение/- с помощта на специално подбрани класически музикални произведения, литературни творби, репродукции на шедеври на изобразителното изкуство и др.	33,3
Игри на „бесеница“, на думи /синоними, антоними/, „Познай какво/кого намислих?“	7,8
Слушане на песни	3,9

Очевидно е, че ако голяма част от анкетиранияте преподаватели се дистанцират от граматико-преводния метод, чиито недостатъци са добре познати – авторитарен стил на преподаване, дедуктивно представяне на граматичните явления, монотонно разчитане на обемни, често неактуални текстове, извършване на механичен и често твърде буквален превод, акцентирание главно върху репродуктивните умения на обучаваните и пр., не така стоят нещата при респондентите – обучавани. Въпреки, че 54,9% се обявяват категорично срещу отживелия папагалско-репродуктивния метод<sup>8</sup>, при който обучението се концентрира върху наизустяването на текстове и тяхното буквално възпроизвеждане, едва 9,8% считат граматико-преводния метод за неефективен.

Периодът от близо четиридесет години е достатъчен, за да се проявят както добрите страни, така и недостатъците от повсеместното прилагане на принципите на комуникативната методика. Наред с разчупването на някои методически клишета и несъмнено положителното развиване на практическите знания и умения на обучаваните в посока на по-голяма свобода на изказа и по-пълно реализиране на комуникативните намерения, днес все по-често се забелязват и доста слабости на метода. Без съмнение, основните критики към комуникативните модели са съсредоточени върху пренебрегването на езиковата точност – граматическа и лексикална. Подценяването на граматико-лексикалната правилност поражда несигурност у изучаващите чужд език, особено сред тези, чиито професионални нужди са свързани с изисквания за висока езикова култура, факт който може да се negliжира от преподавателите, но е ясно доловим от обучаваните и резултатите, обявени по-горе красноречиво говорят в полза на това твърдение. Обучаваните категорично не смятат граматико-преводния метод за анахронизъм.

<sup>8</sup> Терминът е заимстван от Д. Веселинов (2005)

Трябва да признаем, че някои от съвременните лингводидактични системи по новогръцки език<sup>9</sup> се стремят да компенсират дългогодишната хегемония на комуникативните методи и да реабилитират ролята на учебния превод за овладяването на набор от преводачески умения, които по същество са вид комуникативни умения (Фрейзър, 1996; Мейър, 1998). И този факт не е случаен. Динамиката на обществените процеси в началото на новото столетие води до стремително нарастване на значението на превода в рамките на обединена Европа.

Аудиолингвалният метод обаче не се радва на одобрението на обучаваните. 45% от респондентите считат за отживелица механичното повтаряне на готови езикови модели, което както бе посочено по-горе в настоящата глава, се счита за основна стратегия за овладяване на езика-цел. В специализираната литература методът е критикуван за „липса на гъвкавост в адаптирането на преподаването към разнообразието на ученето.“ (По Шопов, 2014, с. 60) Сугестопедичният подход също е отхвърлен от 33,3% от обучаваните, независимо от широката популярност на тази българска иновация, главно поради отсъствието на цялостно издържани сугестопедични курсове в системата на общественото образование и от там липсата на непосредствен учебен опит.

## ГЛАВА ТРЕТА. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕН МОДЕЛ ЗА СПЕЦИАЛИЗИРАНО ОБУЧЕНИЕ ПО НОВОГРЪЦКИ ЕЗИК

**Трета глава** разглежда конкретизирането и преобразуването на основните принципи на конструктивизма, като съвременна теория за ученето и знанието, в образователна технология, която има амбицията да оптимизира усвояването на учебно съдържание със специализиран характер, да стимулира мотивацията за учене, да поощри самостоятелността и творческата изява на обучаваните и по този начин да издигне качеството и ефективността на обучението по съвременен език.

Конструираният модел от една страна отчита цялостния положителен опит, натрупан в изучаването на новогръцки език досега, а от друга - отразява постметодическото състояние на чуждоезиковото обучение, за което се говори през последните години.<sup>10</sup> Моделът се основава и на анализите на проведените анкетни проучвания сред преподаватели и учещи, относно техните потребности и нагласи, на изводите за досегашните постижения и недостатъци в организирането и провеждането обучението по чужд език.

Замислен и осъществен като съчетание от традиционни и интерактивни методи моделът детерминира автономността на преподавателя и учещия, и на автономното учене изобщо.

### 1. Лингводидактична макрорамка на модела

Лингводидактичната макрорамка на модела дефинираме като образователна технология, обезпечаваша продуктивното изучаване на новогръцки език за специални цели. За детерминирането ѝ е необходимо:

- формулиране на целите на модела;
- формулиране на методите на модела.
- формулиране на принципи на модела;
- предлагане на ресурси за учебно съдържание;

Според Ю. Н. Кулюткин<sup>11</sup> възрастните обучавани, за разлика от децата, се стремят сами да определят целите на обучението, да избират неговите форми и методи, да регулират процеса на учене и да оценяват постиженията си.

<sup>9</sup> Вж. Пороманска, 2000.

<sup>10</sup> Вж. Richards & Rodgers, 1986

<sup>11</sup> Вж. (<http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892005.htm>)

Осигуряването на индивидуалните възможности на всички учещи изисква на първо място да бъде определен социално-психологическия им профил. Социално-демографските признаци - възраст, джандърна /полова/ принадлежност, равнище на грамотност и социален статус, професионална компетентност - минал опит, знания, умения, пряко рефлектират върху нивото на активност на обучаваните.

### 1.1. Социално-психологически профил на обучаваните в Академията на МВР

Профилът на обучаваните в Академията на МВР лица бе снет посредством анкетентно проучване. Събраната първична информация бе подложена на статистическа обработка чрез компютърната програма **SPSS**.

Интерпретирайки получените данни, можем да посочим, че обучаваните, които преминават интензивен или екстензивен курс на обучение по специализиран новогръцки език в Академията на МВР са предимно лица от мъжки пол, като възрастта им варира в диапазона между 18 и 50 години.

Съотношението обучавани мъже – жени в Академията на МВР през учебната 2014/2015 година е 75% - 25%. При студентите, изучаващи новогръцки език, съотношението през същия период е в обратен порядък - 85,7% от учещите са от женски пол, а 14,3% от мъжки. Това положение се дължи на различните квоти за прием на момчета и момичета в учебните заведения, в които бе проведена анкетата.

Изследвания, направени от Б.Р.Ананиев<sup>12</sup> относно динамиката на психофизиологичните процеси в периода на зрялата възраст (18 – 55 г.) показват, че интелигентността на възрастния човек остава достатъчно стабилна през всички етапи от неговото развитие и може нагледно да бъде представена като своеобразно „плато“.

Базирайки се на това твърдение приемаме, че всички обучавани в Академията на МВР имат еднакви способности за възприемане, съхраняване и преработване на информацията.

Нагласите относно страната и носителите на езика, получени в резултат на лични контакти или изградени на базата на други източници /например медиите/, могат да повлияят върху мотивацията за изучаване и използване на езика. Не случайно в методическата литература се откроява мнението за значителна корелация между положителните нагласи към дадена култура и научаването на езика ѝ. (Геров, Стефанова, 2004, сс. 241-253.). На въпроса „Харесват ли страната, в която се говори езикът – цел?“ 89,2% от обучаваните отговарят утвърдително, което ни дава основание да предположим, че положителната нагласа ще се отрази благоприятно върху качеството на езикоусвояването. Близостта на страната, в която се говори езикът-цел се възприема като допълнителен мотивиращ фактор.

Друг основен фактор, оказващ влияние върху отношението на възрастните към обучението, представлява мотивацията. В методическата литература като най-открояващи се изследователи на мотивацията са посочени двама канадски психолози – Роберт Гарднер и Уолъс Ламберт (Шопов, 2007, с. 247). Те разглеждат три вида мотивация – инструментална, интегративна и асимилативна. За нас от особено значение е именно инструменталната мотивация, тъй като тя е свързана с използването на езика в помощ на конкретната професионална реализация на обучаваните и влияе благотворно върху нагласите им за учене. Те ясно осъзнават необходимостта да ползват чуждия език на достатъчно високо ниво в бъдещата си работа (за курсантите) и в настоящата (за специализантите, при комуникация с колеги от други страни по съвместни дейности като специализации и семинари, обмен на опит по полицейски теми/мерки за намеса на органи, обмен на оперативна информация и др.

Многобройни изследвания, посветени на проблемите на обучението на възрастни показват, че наличието на определен житейски и професионален опит влияе положително върху качеството на усвояваните знания, съдейства за по-дълбокото разбиране на изучаваното съдържание, повишава оценката за значимостта на ученето изобщо<sup>13</sup>. Доколкото социалната роля дефинира зоната за приложение на човешката активност, чрез която

<sup>12</sup> (по Кулюткин, [www.voppsy.ru/issues/1989/892/892005.htm](http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892005.htm))

<sup>13</sup> При условие, че определеното съдържание отговаря на потребностите и интересите на обучаваните.



личността се вписва в съответни институции на дадено общество, от съществено значение е определянето ѝ. Като възрастни индивиди с изграден вече социален и професионален статус, поставени в условията на групово обучение, те поемат върху себе си социално-психологическата роля на обучавани. Всяка роля обозначава съвкупност от права и отговорности, свързани с изпълнението им.

Специализанти, които в повечето случаи имат различно звание и професионална позиция до голяма степен са принудени да преодоляват вътрешна психологическа бариера, породена от страха да не допуснат грешки, злепоставящи ги пред колегите им, което автоматично ни отвежда до разбирането за необходимостта от преодоляване на конфликта между старите социални роли, напр. на упражняващ ръководна позиция, подчинен, съпруг, син и пр. и новата им роля на обучавани. Съобразяването с психологическите типове изисква от една страна избор на подходящ учебен стил, при който на обучаваните се гарантира равнопоставеност, независимо от мястото им в професионалната йерархия, а от друга предполага висока степен на индивидуализация и диференциация на учебния процес.

Компетентността включва грамотността, езиковата култура, професионалните умения, общата култура. Можем да съдим за нивото на индивидуален компетентен опит на обучаваните в Академията на МВР по декларираните в анкетните карти социално-демографски признаци – образователен ценз, принадлежност към определена социална група, както и от броя на изучаваните чужди езици, разбирането за ролята на владееенето на друг чужд език за усвояването на новогръцки, целта, с която се изучава езикът-цел. От анкетираните в АМВР лица, изучаващи новогръцки език 56,3% се определят като служители в държавния сектор, 37,5% като учащи и 6,3% като пенсионери.

От държавните служители 55,6% са с висше образование, а 44,4% със средно. И тъй като конструираният лингводидактичен модел е предназначен за апробиране в група специализанти, която изцяло е съставена от държавни служители, можем да направим заключение, че по-голямата част от тях притежават относително по-богат тезаурус и по-развити стратегии за учене, които могат успешно да бъдат трансферирани при изучаването на езика-цел.

В съвременната лингводидактика владееенето на поне един чужд език се счита като фактор, повишаващ сензитивността при овладяването на всеки следващ език. Педагозите – практики ясно осъзнават тази взаимозависимост, както показват и данните от анкетите. От анкетираните 12 преподаватели по новогръцки език всички без изключение посочват, че владееенето на друг чужд език подпомага учещите в усвояването на езика-цел.

Анализирайки отговорите на анкетираните обучавани можем да посочим, че 55,6% от специализантите са изучавали английски език, докато при курсантите всички анкетирани притежават определена комуникативна компетентност по най-модерния в света език. По отношение на немски език съотношението е 22,2% (специализанти) на 45,9% (учащи). Френски език са изучавали 11,1% от специализантите и 18,9% от учащите, което показва, че младите хора притежават по-висока езикова комуникативна компетентност от по-възрастните си колеги. 11,1% от специализантите обаче не са изучавали никакъв съвременен език и следователно не разполагат с предишен езиков опит.

**Графика 1**



88,9% от специализантите считат, че владението на друг език подпомага усвояването на новогръцки, докато при респондентите – учащи процентът е значително по-нисък – 62,2%, което показва, че с нарастването на житейския и професионален опит на индивида нараства и неговата осъзнатост по отношение на обусловеността на езикоусвояването от предишния учебен опит.

Целта, с която обучаваните пристъпват към изучаването на новогръцки език също е показателна по отношение нивото на тяхната компетентност. 77,8% от специализантите изучават новогръцки език с цел повишаване на професионалната квалификация, останалите 22,2% са се насочили към конкретния език по причини от личен характер, докато при респондентите - учащи отговорите бележат значително разнообразие, което личи от таблицата по-долу.

**Таблица 2**

Въпрос 4 - С каква цел изучавате новогръцки език?	Отговори в %
4.1.За академични цели - следване, провеждане на изследвания и др.	64,9
4.2.Повишаване на професионалната квалификация	18,9
4.3.С цел туризъм	13,5
4.4.Получаване на сертификат	2,7
4.5.По причини от личен характер	8,1

Високият процент респонденти - специализанти, отговорили че изучават гръцки език с цел повишаване на професионалната квалификация означава, че тези лица притежават ясно изразена инструментална мотивация, при която е налице стремеж у индивида към постигането на практически цели.

Можем да обобщим, че обучението по новогръцки език в Академията на МВР се извършва в среда, съставена от възрастни индивиди, предимно от мъжки пол, с различен образователен ценз и професионален опит, с различни образователни и професионални интереси и потребности.

## 1.2.Анализ на учебната ситуация

Прагматичната ориентация на чуждоезиковото обучение в Академията на МВР, предоставената автономност на преподавателите по отношение селекцията на учебен комплекс и допълнителни учебни материали, възможността за прилагане на различни интерактивни учебни методи и процедури, ни кара да смятаме, че езиковата политика на конкретната учебна институция може да бъде охарактеризирана като либерална.

Доказано е, че процесът на чуждоезиково обучение постига най-добри резултати, когато протича в малки групи. В това отношение в Академията на МВР са осигурени благоприятни условия, тъй като групите се състоят от 8-10 специализанти/курсанти<sup>14</sup>.

Пространствените условия и съществуващият тип комуникативна мрежа имат не по-малко значение за ефективността на обучителния процес. Анкетното проучване показва, че

<sup>14</sup> Изключение правят групите по английски език, чиято численост достига 15-17 обучавани.



60,8% от респондентите – обучавани смятат, че езиковото обучение трябва да се провежда в мултимедийна зала, 39,2% - във фонетичен кабинет, а 35,3% - в зала с кръгово разположение на работните места. За разлика от тях само 33,3% от респондентите - преподаватели считат, че трябва да се залага на мултимедийното обучение.

Времевият лимит също представлява един от факторите, влияещ върху формулирането на целите и избора на методи за езиково обучение. В Академията на МВР курсантите изучават екстензивно новогръцки език в рамките на 420 часа (400 ч. общ + 20 ч. специализиран), разпределени поравно през целия четиригодишен срок на обучение, а обучението на специализантите е интензивно и е организирано в 2 модула:

- Начинаещи (A1-A2) - 600 уч. ч. (500 ч. общ НГЕ + 100 ч. специализиран НГЕ)
- Напреднали (B1-B2.1) - 450 уч. ч. (300 общ НГЕ + 150 ч. специализиран НГЕ)

Внедряването на учебния курикулум „Общата европейска езикова рамка“ като референтно средство за координиране целите на езиковото обучение на всички нива детерминира знанията и уменията, които следва да получат курсантите и специализантите в края на следването си. Завършилите пълния курс на обучение курсанти трябва да покриват изискванията на ниво B1.1., а специализантите - B2.1.

### 1.3. Цел и задачи на модела

**Цел** на конструирания и апробиран лингводидактичен модел е да допринесе за ефективно развиване на специализираната комуникативна компетентност на обучаваните, компенсирайки наличния набор от използваните в практиката учебни системи чрез специално създадено учебно съдържание, планирани и експериментирани в реална учебна практика дейности на обучавания и дейности на обучаващия.

#### **Задачите са:**

1. да се уточни съответното на целта учебно съдържание;
2. да се определят формите на обучение, т.е. да се планират дейности на обучаваните и на преподавателя, които да улесняват процеса на овладяване на специализирани езикови знания, умения и отношения;
3. да се подберат автентични материали, които отговарят на интересите и потребностите на учещите и способстват за развиването на СКК;

След проучване на интересите и потребностите на обучаваните стигнахме до извода, че за развитието на СКК учебното съдържание трябва да гарантира знания за:

- различни аспекти от професионалния живот на обучаваните (напр. униформа, професионално оборудване/оръжие, лични идентификационни документи, звания и длъжности, нарушения и престъпления, санкции и глоби и пр.);
- междуличностните отношения - отношения на субординация и сътрудничество;
- професионални норми на поведение - протокол и етикет, подходящ език на тялото (поза, поглед, дистанция при разговор, жестове), институционални норми на поведение по време на представяне, провеждане на разговор/разпит, задържане и пр.
- знания за социокултурни данни - същност и функции на различните министерства
- ценности, убеждения и нагласи, характерни за съответната страна, съответната институция и пр.

В текстовете последователно се откроява зависимостта на стила от сферата на общуване. Налице е най-строг спазване на правила и договорености, регулиращи отношенията между общуващите. Трябва да се отдаде значение и на използвания регистър, а именно на зависимостта на предпочитаните езикови средства от конкретната комуникативна ситуация - дали става въпрос за строго официален, официален, неутрален, доверителен, непринуден или груб регистър.

### 1.4. Форми на обучение

При конструирането на настоящия педагогически модел изборът на форми на обучение и тяхното съчетание е от съществено значение, тъй като чрез тях се осъществява общуването между участниците в процеса на обучение. За обезпечаването на оптимален вариант на съчетание на общите организационни форми на обучение се допитахме до мнението на

обучаваните и преподавателите<sup>15</sup>. Данните сочат, че 64,7% от обучаваните и 75% от преподавателите дават предимство на груповата организация на учебната дейност, а 23,5% от обучаваните одобряват индивидуалната организационна форма.

От анкетираните 12 преподаватели обаче нито един не я отбелязва като предпочитана.

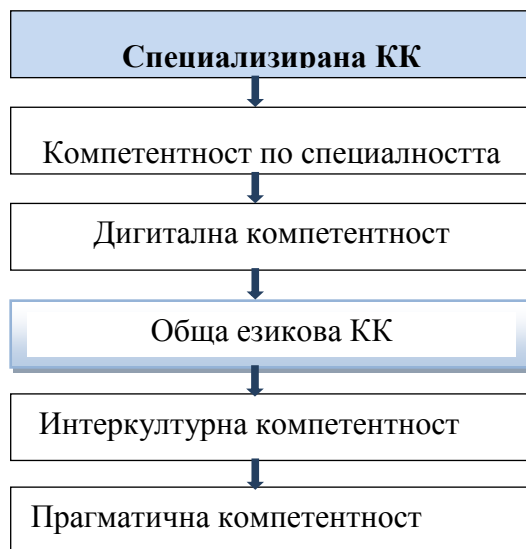
Като вероятна причина за дистанцирането на преподавателите можем да посочим от една страна влиянието на установените традиции на класно-урочната система, която сама по себе си не обезпечава преимуществено прилагане на личностно-ориентираните форми, от друга - необходимостта от много по-голяма подготовка от страна на обучаващия.

Изборът на организационни форми зависи разбира се, не толкова от предпочитанията на обучавани и преподаватели, колкото от образователните цели, равнището на знания на обучаваните, спецификата на изучавания материал, неговия обем, степен на трудност, неговото изложение в учебника, конкретните методи на преподаване и учене. Ето защо формите, на които се спряхме и реализирани в модела представляват гъвкава комбинация от присъствени занятия и онлайн сътрудничество, на основата на индивидуална и групов дейност чрез синхронен и асинхронен обмен на информация и стратегии, както между самите обучавани, така и между обучаващ и обучавани, което от своя страна ни отвежда към принципите на колаборативното учене.

### 1.5. Същност и структура на специализираната комуникативна компетентност

Основната цел на обучението по новогръцки език за специфични цели е формиране на специализирана комуникативна компетентност чрез интегрирането в учебния процес на разработения от нас лингводидактичен модел. Специализираната компетентност включва в себе си знания, умения и нагласи, характерни за дадена професионална област. В зависимост от конкретната сфера, характерните особености на длъжността, трудовите задължения, типа взаимоотношения, професионалните и етическите проблеми и пр. се формират компонентите на специализираната комуникативна компетентност. Така, ако към общоприетия шесткомпонентен модел на Ян ван Ек (Van Ek 1986: 39-65), добавим още четири компонента ще получим структурата на специализираната комуникативна компетентност, активна в сферата на опазването на обществения ред и противодействие на престъпността:

**Фигура 4**



<sup>15</sup> В анкетните карти към традиционно разработваните в дидактиката (Вж напр. Тодорина 2011) три общи организационни форми на обучение – фронтална, групов и индивидуална добавихме дистанционната и смесената.

## 1.6. Избор на методи на модела и етапи на реализацията му

Постметодическото състояние на съвременната педагогика отхвърля идеята за най-добър метод, подходящ на всички контексти<sup>16</sup>. След появилите се напоследък критики към традиционните комуникативни курсове<sup>17</sup> в ежедневието си практика преподавателите все по-често търсят оптималното съчетание на методи. В едни случаи това съчетание е с превес на традиционните пред интерактивните методи, в други – водещ е определен интерактивен метод, а класически методи като граматико-преводния например са допълващи, спомагателни. Данните от направеното изследване показват, че 76,5% от обучаваните и 91,7% от преподавателите смятат съчетаването на традиционни и иновативни методи като фактор, съдействащ за по-ефективното овладяване на знания. Поради тази причина се спряхме на съчетание от методи, с основен метод – проектният. Този интерактивен метод е константен/базов/, а другите методи са в променлива конфигурация и прилагането им зависи от множество фактори, които генерира конкретната образователна среда. За да установим нагласите на преподаватели и учещи, се допитахме до мненията им относно възможностите, които конкретният метод предоставя за повишаване самостоятелността и творческата изява на обучаваните. Интерес представлява факта, че 50% от анкетираните преподаватели и 43,1% от учещите отговарят положително, а останалата половина от респондентите нямат мнение по поставения проблем, което ни кара да смятаме, че методът на проектите не е достатъчно познат сред преподаващите и учещите чужд език. Избирайки проектния метод ние се опираме на общоприетото схващане, че най-добрият начин за ефективно езикоусвояване е обучаваният сам да открие онова, което следва да научи. Предлаганият от нас интегративен лингводидактичен модел изцяло се вписва в канона на комуникативната методика, което намира израз преди всичко в пряко съотнасяне с реалните комуникативни нужди и индивидуални възможности на обучаваните, работа с автентични материали, свобода на избора и творчески подход, активно участие на обучаваните в решаване на проблеми и предоговаряне на значения.

## 1.7. Етапи на прилагане на модела

В предлагания от нас модел ключовите елементи на учебната процедура са структурирани в осем етапа:

1. Избор на конкретните теми и разпределение между участниците в обучението с цел определяне на експерт по всяка тема. Планиране на отделните работни стъпки в хронологичен аспект.
2. Дефиниране, подбор и инвентаризиране на сферите, социалните роли, ситуациите и терминологичния инструментариум по всяка тема и договарянето им между обучаваните.
3. Разширяване функцията на всички компоненти на темата.
4. Осигуряване и разработване на автентични материали по всяка тема.
5. Работа върху материалите.
6. Съставяне на тематичен речник и създаване на автентичен специализиран текст.
7. Обратна връзка и коригиране на допуснати отклонения в изпълнението на поставените задачи, даване на инструкции и препоръки.
8. Презентация на темата пред всички обучавани, завършваща дискусия и оценяване на основата на обзор на цялостното протичане на последователността от действия.

---

<sup>16</sup> Вж. Шопов, 2013, с. 26-28

<sup>17</sup> Някои специалисти посочват комуникативните методи като неподходящи за съвременните условия на небивала диверсификация на обучаваните, както по отношение на потребности, интереси и базова подготовка, така и по отношение на етническа, социална и културна принадлежност. (<http://liternet.bg/publish28/maria-georgieva/obuchenieto.htm>)

## 1.8.Описание на дейностите на обучаващия и на учещите при реализация на модела

При изучаване на съвременен език за професионална комуникация съдържателната рамка следва да бъде в пряка зависимост от областите на дейност, формите на сътрудничество, типа документация и терминологичния инструментариум, с който се борави и който следва да бъде овладян. За тази цел преподавателят, в съответствие с разработения от нас модел, първо детерминира темите, които са от пряк професионален интерес за конкретната целева група. За целта още при първия си контакт с аудиторията той предлага въпросник/ *приложение 3/*, уточняващ ситуациите, в които най-често попадат обучаваните в реална професионална среда, длъжностите на служителите, с които си сътрудничат и темите, които биха искали да бъдат разгледани в хода на обучителния процес. По този начин преподавателят добива първоначална, макар и неизчерпателна информация за интересите и потребностите на обучаваните. По-долу са представени най-често използваните теми в обучението по специализиран новогръцки език (ниво B1-B2).

Когато всички компоненти на учебното съдържание бъдат детерминирани преподавателят пристъпва към изготвяне на учебната програма, която се отличава с вариативност и детайлност, защото всеки път точно отчита интересите и потребностите на конкретната целева група.

На обучаваните се разяснява процеса на създаване на портфолио на проекта - завършен многокомпонентен продукт, включващ набор от автентични текстове по определена тема, глосар и авторски специализиран текст. Глосарът по избраната тясна тематична зона се явява основно звено, без което е невъзможно осигуряването на другите два компонента.

Учещите се запознават с принципите за търсене, оценяване и интерпретиране на информация в Интернет, за събиране и обработване на автентични текстове. Разработването на проект е крайният веществен продукт на обучителния процес. Създаването му се обезпечава както по време на занятията, така и извън тях, като и в двата случая е направлявано и улеснявано от инструкции и съвети.

Във втория етап на изпълнение на модела следва декомпозиране на темата на:

- Ситуации
- Участващи лица
- Основна лексика по темата

Разработеният модел оползотворява „техниката на ключовите думи“, за която говори Майкъл Байръм. (Byram, 1997)

Ключовите думи създават силни асоциации в човешкия мозък, които подпомагат процеса на запаметяване и скъсяват времето за припомняне.

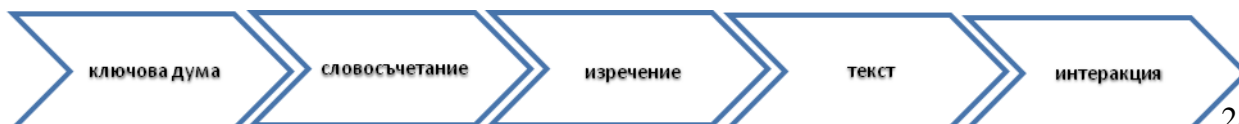
Всеки обучаван получава работен лист с обозначена тема и три празни полета, в които следва да се попълнят посочените по-горе елементи. Тези полета се разработват самостоятелно, а след това се обсъждат съвместно в рамките на учебното занятие, при участие на всички членове на групата. Дефинирането на ситуациите и участниците в комуникативния акт се основава на действителната професионална практика на обучаваните, а основната лексика се попълва на асоциативен принцип.

Следващият етап е разработването на темите. Всяка ситуация се разглежда подробно в три аспекта: *процедура – характеристика на участващите лица – ключови думи*, като целта е да се постигне т.нар. „разширяване на функцията“. Всяка дума се ориентира към ситуацията, т.е. преценява се дали е съотносима контекстуално или не.

Понятията, които намират място в третото поле също се определят т.е. извършва се определяне на признаци на всяка съществителна дума чрез прилагателни думи и свързване с други контекстуално съотносими думи.

Така постепенно се разширява функцията на всяка ключова дума, следвайки посоката, определена по-долу:

**Фигура 5**



Когато ситуацията бъде цялостно детерминирана в абстрактен план следва разглеждането и на ниво – личен опит.

При реализацията на този етап възможностите за прилагането на разнообразни методи на практика са неограничени – споделяне на опит, дискусия, „кейс-стади“ (анализ на случай), учебна симулация, ролеви игри и др. Те са взаимосвързани и границите помежду им не са ясно очертани.

В този момент обучаваните се превръщат от изучаващи езика в практикуващи го – като се осланят на лексикалните си ресурси и особено на ключовите думи и изрази, характерни за тематиката и ситуацията и дефинирани в работния лист, обучаваните преминават към интеракция, а преподавателят играе подпомагаща речевите им изяви роля.

След разглеждането на ситуациите на ниво устна комуникация, в рамките на учебното занятие, преподавателят поставя конкретен проблем, за чието решаване учещите следва да ползват ресурси извън учебната аудитория – различни информационни източници, библиотечни фондове, специализирана документация и др. Разрешаването на всеки проблем е свързано с извличането на автентичен специализиран текст на езика-цел, върху който предварително се поставят различни задачи – граматически, лексикални, преводачески и пр. В този етап се прилагат най-ясно принципите на колаборативното учене, тъй като реализацията му е невъзможна без създаването на онлайн учеща общност. Според Мария Нейкова „необходимо условие за създаване на електронна учеща общност е възприемането на подход, при който преподавателят подпомага и насърчава една безпрепятствено и естествено развиваща се интерактивна среда, което от своя страна осигурява възможност на обучаваните да споделят материали и един на друг да си дават обратна връзка“. (Нейкова, 2015, сс. 311-323) Преподавателят, в качеството си на главен експерт направлява, съветва, коригира и допълва работата на обучаваните. По този начин на учещия се осигурява необходимата независимост, но и достатъчно експертна помощ и съвети.

В края на този етап всяка група излъчва говорител, който представя резултатите от изследването. След като всички ситуации биват разработени до степен, осигуряваща достатъчно сензитивирана специализирана комуникативна компетентност, всеки обучаван в качеството си на експерт по дадена тема селектира, дефинира и документира езиковите средства с цел изготвянето на подробен глосар и съставя текст с определен обем. Накрая всички разработвани материали се преглеждат и подреждат в проектния продукт.

В последния етап експертът по темата презентира пред цялата група резултатите от изпълнението на проекта.

Следва оценяване на работата по проекта – отчитат се постиженията на всеки един представител на екипа, като се оценяват не конкретни знания, а придобитите умения. Оценката може да бъде групова или индивидуална.

В края на програмата всеки обучаван получава по едно копие (електронно и/или на хартиен носител) от крайния проект продукт – глосар и набор от автентични текстове. Създава се папка с всички разработени проекти по теми в уебсайта **DOX.bg** (<http://www.dox.bg>), в която могат и за в бъдеще да се съхраняват и обработват материали от професионален интерес.

Интегративният модел за преподаване и учене на новогръцки език за специални цели може да се реализира в различен етап от чуждоезиковото обучение като естествено при работа с начинаещи относителният дял на автономното учене е значително по-малък.

Моделът, независимо от нивото на езиково владение, при което се прилага, може да се дефинира като комплекс от дидактически процедури, насочени към експлицирането на някакъв казус от професионалната практика на обучаваните. Иначе казано, той е „допълващ“ обучението по общ новогръцки език. В него се предлагат алтернативни разработки на теми, които не са налични в използваните учебни системи, или са налични в тях, но по една или друга причина се нуждаят от модифициране.

Прилагането на проектния метод в обучението по чужд (новогръцки) език има редица положителни страни, но може да доведе и до следните затруднения:



■ При прилагане на проектния метод учещите изразходват допълнително време за селектиране на материали от Интернет и работа с тях.

■ Сравнително висока степен на сложност на педагогическата дейност, която изисква сериозна квалификация на преподавателите. Подготовката на проектния метод, процесът на преподаване и усвояване на методическа компетентност, както и проверката и оценяването на компонентите на портфолиото на проекта, отнема значително повече време и на самия преподавател, изисква „едновременно деликатност и обективност” (Нейкова, 2015, с. 315).

■ Осигуряването на глосар и набор от автентични текстове по всяка тема (на хартиен носител) за всички обучавани е свързано с финансови разходи, които натоварват образователната институция/или самите учещи/.

■ В някои случаи може да се наблюдава недостатъчна мотивация или дори вътрешна съпротива към екипната работа по проект. Това се дължи до голяма степен на инертност и недоверие към конкретния метод. Факт е, че голяма част от обучаваните все още не познават подхода, нямат изградена методическа компетентност, тъй като предходният им учебен опит е бил базиран на традиционни форми на обучение, свързани главно със запаметяването и възпроизвеждането на информация.

За преодоляването на гореизброените затруднения преподавателят следва да приложи гъвкав подход при подбора на дейностите, както предхождащи, така и съпътстващи реализацията на модела.

### **1.9.Ролята на модела за формиране на лингвистична компетентност**

Практиката доказва, че резултатно и трайно езиково обучение без внимание към граматиката не е възможно, което прави нейното изучаване необходимо условие за развиване на основните комуникативни умения.

Това предполага създаването на чуждоезикови граматически стереотипи в дълготрайната памет на учещите. Тези стереотипи дават възможност да се използват съответстващите словоформи, словосъчетания и структури на изречения при достатъчно разнообразен лексикален пълнеж и вариращи условия на речева комуникация. Освен това на същото равнище се създават и способности за речева антиципация /предугаждане, предвиждане на граматическата форма на следващото, още произнесено звено на речевата верига. (Климентенко и Миролюбов, 1987, с. 74)

При реализацията на модела се спазва принципът за граматична прогресия, т.е. морфосинтактичните явления се разработват йерархично, като първоначално преподаването им се осъществява на български език с постепенното въвеждане на най-използваните металингвистични термини<sup>18</sup>. Последователността на въвеждане на граматичните правила се съобразява с два критерия, дефинирани от П. Стефанова, дидактическият – според степента им на трудност и прагматичният критерий - в зависимост от „необходимостта от употреба в съответната тематична взаимовръзка“. (Стефанова, 2015, с. 85)

Възприетият в комуникативно ориентираното обучение индуктивен подход на представяне на граматичните явления, от примера към правилото счита за най-целесъобразен при реализацията на модела.

### **1.10.Принципи на модела**

При разработването и прилагането на модела за специализирано обучение по новогръцки език приложихме някои фундаментални принципи на утвърдени традиционни и иновативни методи, а именно:

- Съобразяване на преподаваната информация с нивото на възможностите, потребностите и интересите (комуникативен метод);

---

<sup>18</sup> Безспорно за целите на ЧЕО е важно да се дефинират и обясняват определени металингвистични термини, необходими за описанието на езика-обект. В контекста на обучението в Академията на МВР обаче, следва да се подхожда много прецизирано, за да не се обременяват обучаваните-нефилолози с излишна граматическа терминология.

- Поднасяне информацията в достъпен стил (теорията за достъпната входяща информация на Крашън);
- Максимална визуализация на ключовата информация;
- Целенасочено стимулиране на креативната енергия на личността, емоционална и интелектуална стимулация (сугестопедия);
- Насърчаване на партньорски взаимоотношения в учебния процес (методът на Чарз Карън - обучение в общност);
- Използване на специфична методика при преподаване на полицейско-правната и обществено-политическата терминология, която включва селектиране и адаптиране на ключова информация, насочване вниманието на обучаваните към диференциране на структурните компоненти на цялото, а в последствие върху смисловата комуникационна цялост на поднасяната информация (методът на ключовите думи на Байрън);
- Учебният процес се обвързва с решаването на проблеми (Методът на Кейлъб Гатенъ)
- Осигуряване на два канала за овладяване на езика-цел - чрез подсъзнателно придобиване и съзнателното изучаване<sup>19</sup> (естественият метод на Стивън Крашън)
- Работа в екип, успехът на който е в пряка зависимост от индивидуалния принос на всеки един обучаван (обучение чрез сътрудничество на Спенсър Кейгън)
- Обучение без стрес – (методът Total Physical Response на Ашър)
- Развиване на инструменталната мотивация и самоувереност на обучаваните с цел стесняване на афективния филтър (методът на Стивън Крашън). Осигуряването на спокойна атмосфера на преподаване и учене оказва въздействие върху афективния филтър. Повишаването на увереността в собствените възможности, самочувствието, позитивната нагласа към преподавателя, одобрението на околните съдействат за намаляване на напрежението и стимулират възприемането на новата информация.

### 3.9. Лингводидактична микрорамка на модела

На микроравнище функционирането на модела се демонстрира чрез разработване на работната единица *„Нарушения на Закона за движение по пътищата и налагане на глоби“*. Лингводидактичната микрорамка визира дизайна на урочния план в съответствие с конструирания от нас модел на обучение:

**Ниво – В1**

**Целева група – специалисти /възрастни обучавани/**

**Обща продължителност: цикъл от 6 занятия по 2 учебни часа.**

**Стандарти и очаквани резултати, произтичащи от нормативните документи на Академията на МВР:**

Изграждане на специализирана комуникативна компетентност, позволяваща на обучаваните пълноценно да общуват в различни професионални ситуации. Те следва да общуват ефективно в рамките на конкретната институционална сфера като използват широк набор от езикови средства и боравят с несложни специализирани текстове по конкретната тема.

**Цели на урочната разработка:**

**Основна цел:** Усвояване на специализирана лексика по темата и оползотворяването ѝ.

**Конкретни цели:**

---

<sup>19</sup> Неформалната интернет среда, в която обучаваните общуват в извънаудиторно време подпомага подсъзнателното придобиване, а формалната учебна среда – съзнателното изучаване на езика-цел.

- Разработване на конкретна тема. Обучаваните се научават да изискват документи за проверка, да разчитат тяхното съдържание, да обясняват извършеното нарушение и да указват начините за плащане на глобите.

- Разработване на определени морфологични и синтактични структури - използване на бъдеще еднократно време на глаголите от деятелен залог, склонение на съществителни от женски род на -ση; -ξη; -ψη, актуализиране на знанията и уменията за образуване и употреба на повелително наклонение на глаголите от деятелен залог, първо и второ спрежение – положителни и отрицателни форми.

- Развиване на комуникативните умения на обучаваните /слушане с разбиране, четене с разбиране, продуциране на устна и писмена реч/ и уменията за сътрудничество.

- Усъвършенстване на определени личностни качества у обучаваните (самостоятелно мислене, търпение, зачитане на човешкото достойнство).

**Основни понятия:** проверка, нарушител, СУМПС, регистрационен талон, застраховка, пътен знак, документ за технически преглед, Закон за движение по пътищата, акт, фиш, наказателно постановление, кръвна проба и др.

**Необходими дидактически ресурси:** работни листа, ксерокопия на отделни текстове от Закона за движение по пътищата, графични изображения на 10-те пътни знака, при нарушаването на които се налагат глоби, автентични документи – фишове, протоколи, служебни писма, интернет материали – Закон за движение по пътищата, анекдоти, лични истории и др., РР презентация на конкретната тема.

**Инструментариум за проверка на постигнатите резултати:** видеоигра-тест за разпознаване на знаците.

## ГЛАВА ЧЕТВЪРТА. ПРОВЕЖДАНЕ НА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОТО ПЕДАГОГИЧЕСКО ИЗСЛЕДВАНЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

В четвърта глава е разгледан ходът на проведения педагогически експеримент за изследване ефективността на разработения модел и са интерпретирани данните, получени от статистическия анализ.

### 1. Организация и методика на емпиричното педагогическо изследване

В емпиричното педагогическо изследване намират израз теоретическите и практическите изследвания, концепциите за организацията, същността, планирането и провеждането на педагогическите изследвания от философско, дидактическо и методическо гледище (Бижков, 1992, 1995, 1999; Бижков, Краевски, 2002; Стефанова, 2005)

#### 1.1. Конкретизиране на целите на обучение

Определянето на целите е изключително важен етап от цялостното планиране, провеждане и оценка на резултатите от реализацията на конкретния модел.

Таксономията на американския психолог Б. Блум е онази общоприета система, която дава възможност за измеримост на знанията, уменията и отношенията на обучаваните. За нас особено ценно е приложението ѝ за определяне на резултатите в когнитивния аспект на обучението. Така според таксономията на Б. Блум и сътрудници (Бижков, Краевски, 2007, с. 449-455) могат да бъдат детерминирани следните конкретни цели:

**Знания:** Изучаващите новогръцки език за специални цели следва да притежават широк кръг от знания:

- лингвистични: знания за езиковите единици и правилата за тяхното съчетаване, набор от правила за образуване на граматически форми.
- терминологични: знания за основните термини в областта на опазването на обществения ред, способност за обобщаване на отделните факти в класове, категории, системи.



- интеркултурни: знания за отношенията между България и Гърция, за сключените спогодби в конкретната професионална сфера, за съответните институции и тяхната роля в обществото, за местните названия на географските обекти.
- социолингвистични: знания за различните аспекти на социалния живот, за междуличностните отношения, за социалните норми на поведение в обществото, за начините на използване на подходящи изразни средства, съответстващи на контекста.
- прагматични: знания за стратегиите и начините за осъществяване на комуникация, познаване на регистровите различия, изразите за учтивост, безеквивалентната лексика, речевия етикет, невербалните средства на общуването.
- дискурсивни – знания за начините на изграждане на един текст.
- стратегийни – знания за използването на алтернативни средства за изразяване при комуникативни затруднения, породени от отсъстващи или недостатъчни знания.

**Разбиране:** Обучаваните следва да правят превод от и на езика-цел, да предават значението на думи и изрази със средствата на изучавания език, да резюмират текст, да обобщават.

**Приложение:** Обучаваните трябва да използват получените знания и умения в нови, непознати ситуации.

**Анализ:** Обучаваните следва да декомпозират темите на отделни съставни части с прилежащите им характеристики, да структурират и намират връзката между тях.

**Синтез:** Обучаваните трябва да могат да обединяват частите в едно цяло, да създават оригинален текст по дадена специализирана тема.

**Оценка:** Обучаваните трябва да могат да оценяват съответствието на даден текст с предварително детерминирания изисквания, а също и пригодността на приложения модел и използваните методи.

## **2. Умения:** проучване, разсъждение, аргументация и вземане на решения

С определящо значение са знанията и уменията на обучаваните за анализиране, синтезиране, креативно мислене, извършване на практическо проучване по дадена тема и развиването и.

## **3. Отношение и поведение (нагласи и ценности)**

Формирането на нагласи, които дават възможност на учещите да изпълняват ефективно дейностите за конкретната професия, което рефлектира върху цялостното им поведение /вербално и невербално/ при решаване на конкретни проблеми от професионално естество. Именно тук се наблюдават измененията, които настъпват в личността и нейното развитие, в резултат на проведеното обучение.

### **1.2. Методика на емпиричното изследване**

**Цел на емпиричното изследване** е експериментално да се изследва приложимостта на изградената концепция за дейностно-ориентирано обучение и разработения на тази основа интегративен лингводидактичен модел за формиране на специализирана комуникативна компетентност при специализантите, обучавани в Академията на МВР.

#### **Хипотеза на експерименталното изследване е:**

Ако целта на обучението по новогръцки език е да формира специализирана комуникативна компетентност, то това би било възможно тогава и само тогава, когато се преосмисли, допълни и реструктурира учебното съдържание в съответствие с индивидуалната им професионална компетентност, техния опит, потребности, интереси и очаквания от обучението и се приложи гъвкава комбинация от методи, в която водещ е методът на проектите.

#### **Обект и предмет на изследването**

Обект на изследването е обучението по новогръцки език в Академията на МВР - София.

**Предмет** на изследването се явява специализираната комуникативна компетентност, постигната в резултат на приложения авторски модел за преподаване и учене на новогръцки език за специални цели.

Участниците в емпиричното изследване са извадка от 16 възрастни обучавани, мъже и жени, специализанти в Академия на МВР - София.

Разработеният и апробиран лингводидактичен модел е адаптиран към:

- учебното съдържание по новогръцки език, детерминирано в нормативните документи на Академия на МВР;
- възрастовите особености на обучаваните;
- учебното време;
- условията, при които се провежда учебния процес;
- желаните (очаквани) резултати;

### **1.3. Определяне на променливите величини, критериите и показателите на изследването**

В качеството на независими променливи, които се измерват в хода на експеримента са приети дидактическите задачи/айтъми/, в които може да съществува и се проявява на различни нива специализираната комуникативна компетентност на обучаваните. В качеството на зависима променлива за изследване на индивидуалната специализирана комуникативна компетентност определяме величината „продуктивност на СКК“, изразена в брой вярно решени тестови задачи за всяко ниво на СКК.

В съответствие с разработените цели и задачи на настоящото изследване, за оценяване качеството на знанията и свързаните с тях умения, нагласи и ценности се прилага система от критерии, които се свързват с определени показатели и се отнасят към установени равнища на усвоеност.

### **1.4. Определяне на методите на изследване**

В настоящото изследване са използвани следните емпирични методи:

- Анкетиране;
- Експериментиране;
- Тестиране;

#### **Анкетиране<sup>20</sup>**

За диагностициране отношението на преподаватели и обучавани към използваните в обучението по новогръцки език традиционни и интерактивни методи и ефективността на конструирания интегративен модел два пъти е приложен анкетният метод. Обхванати са 51 обучавани и 12 преподаватели в СУ „Св. Климент Охридски“, ЮЗУ „Неофит Рилски“ - Благоевград и Академията на МВР. Целта на анкетния метод е да се проучи кои са доминиращите методи на преподаване в съвременното обучение по новогръцки език, както и предпочитаните от самите обучавани методи, подходи и процедури, с цел да се конструира лингводидактичен модел, обезпечаваш ефективното изучаване на новогръцки език за специални цели.

На изхода на изследването, е приложена нова анкетна карта за обучавани, изготвена по пет-степенната оценъчна скала. Тази писмена анонимна анкета фиксира основните качества на приложената комбинация от методи и има за цел да установи удовлетвореността на респондентите и оценката им относно въздействието на конкретните методи за повишаване ефективността на обучението.

#### **Експериментиране**

За експеримент в методиката следва да се счита такъв метод на опитното познание на закономерните връзки на процеса на обучението по чужди езици, при който проучваните връзки между отделните елементи на учебния процес варират във взетите под внимание условия. (Климентенко и Миролубов, 1987, с.41-.42)

Ние се спираме на класическия вариант на експеримента, при който в експерименталната група обучението се води в съответствие с модел, създаден от нас, а в контролната – по установената в практиката традиционна методика.

#### **Генерална съвкупност и извадка**

---

<sup>20</sup> Интерпретацията на резултатите е представена в глави Втора и Трета.

Както е известно статистическите множества носят названието генерални съвкупности от обекти, докато извадката представлява случайно избрани за определено изследване обекти от генералната съвкупност, които отразяват най-общите и типични нейни качества. (Павлов, 2002, с. 52)

Извадката - 16 обучавани в АМВР, може да бъде окачествена като малка, защото обемът ѝ е по-малък от 30 елемента.

### **Формиране на ЕГ и КГ**

След като бе формирана извадката (16) от генералната съвкупност (47) обучавани в Академията на МВР специализанти и курсанти се пристъпва към формиране на групи, с които да се проведе изследването.

### **Дидактическо Тестиране**

Регистрацията на наблюдаваните явления се реализира чрез дидактическо тестиране. Методът на дидактическото тестиране е избран за основен в настоящето изследване и се използва от една страна с цел проверка и оценка на учебните постижения, а от друга - за проверка пригодността на лингводидактичния модел за приложение.

Опирайки се на примерната типология, направена от Г. Бижков и В. Краевски (2007, с. 440-447) можем най-общо да класифицираме използваните тестове като **нестандартизирани, групови, критериални тестове на хартиен носител**, защото чрез изготвените тестови задачи се проверява нивото на специализирана комуникативна компетентност, достигната в резултат на оползотворяването на определен лингводидактичен модел

Всеки от използваните тестове съдържа набор от елементи/айтъми/ със собствена изследователска стойност, които пряко кореспондират с учебното съдържание, заложено в Учебната програма. По съдържание и форма те отговарят на възрастовите и социално-психологическите особености<sup>21</sup> на изследваните лица. При изготвянето на тестовете са спазени изискванията за:

- важност на съдържанието във въпросите;
- норма(стандарт), осигуряваща преценката на индивидуалните показания;
- надеждност - постоянство/трайност/ на резултатите;
- валидност – „действително измерва това, за което е предназначен”(Павлов, 2002, с.

46);

- избягване на лингвистична сложност при формулирането на задачите;
- яснота на изказа;
- реалистични дистрактори;
- баланс по отношение на дължината на отговорите;

## **1.5. Инструментариум на изследването**

### **Инструменти за създаване на контекст на образователния процес**

Те регламентират параметрите, в които се извършва образователният процес и са представени от: нормативните документи на Академията на МВР - учебни програми и учебни планове, а също от учебните системи, работни тетрадки, книги за преподавателя и други.

В съответствие с нормативните документи на Академията на МВР, основна цел на учебната дисциплина „Новогръцки език за специални цели” е, усвояване на система от знания за разчитане, приемане и предаване на информация на езика-цел, свързана с основните дейности в конкретната професия и формиране на подходящи комуникативни умения. За постигане на основната цел на обучението е необходимо да се изпълнят следните подцели:

- усвояване на знания за осъществяване на комуникация на езика-цел при изпълнение на служебните задължения (специфични термини, закономерности и др.).

---

<sup>21</sup> Социално-психологическият профил на обучаваните е описан в глава Трета.

- формиране на умения за справяне с предвидими и рутинни задачи на работното място чрез осъществяване на комуникация на езика-цел.

В резултат от обучението по специализиран новогръцки език - ниво B1, обучаваните следва да знаят основните термини и изрази, използвани в професията и специалността, свързани с:

- правата и задълженията на участниците в движението;
- пътни знаци, нарушения и санкции;
- видовете телесни повреди;
- типовете миграция на населението;
- основни наркотични вещества;
- видове контрабанди стоки;
- видове оръжия и свързаните с тях престъпления;
- системата от съдилища в Република Гърция;
- звания и отличителни знаци в Българската и Гръцката полиция;
- министерства на Република Гърция;

Обучаваните следва да **могат**:

▪ да разбират основната идея, изложена в кратки и ясни съобщения при изпълнение на задачите на работното място;

▪ да разчитат нормативите и стандартите, свързани с конкретната професионална дейност;

▪ да разбират при четене стандартната специализирана документация, свързана с охраната на обществения ред и предотвратяване на престъпления;

▪ да ползват специализираната литература на новогръцки език (статии, правилници, брошури и др. източници на информация в професионалната област);

▪ да правят с помощта на речник специализиран превод в съответната професионална област от новогръцки език на български и обратно;

▪ да разчитат и попълват писмено формуляри и бележки, свързани с извършваните дейности и получените резултати;

▪ да ползват придобитите знания по професията за обмен на информация и кореспонденция на новогръцки език;

▪ да се справят с предвидими и рутинни задачи на работното място, като осъществяват кратка писмена и устна комуникация на чужд език.

Моделът, който апробирахме в Академията на МВР е разработен специално за постигането на такъв вид специализирана комуникативна компетентност. Тъй като основният метод, залегнал в модела е проектният, а за разработването на проекти е необходима интегрираната употреба на четирите речеви умения, приема се че оптималното му оползотворяване може да се гарантира при входящо ниво A2 по общата Европейска референтна рамка.

Поради спецификата на учебното заведение и изискванията за конфиденциалност (невъзможността) да се правят записи на устна реч, напр./ за основен обект на изследване са рецептивните умения - четене и слушане и продуктивното умение – писане. Независимо от това ограничение, съгласно стандартите на Общата европейска езикова рамка, чрез тези три компонента могат резултатно да се тестват ключови компетентности и умения.

#### **1.6. Провеждане и етапи на емпиричното изследване**

При провеждането на експерименталното изследване различаваме следните етапи:

**Фигура 6**



## **2.Теоретико-концептуален етап**

През този етап се извършва:

- преглед на историческа, методическа и друга специализирана литература;
- определяне параметрите на емпиричното изследване;
- разработване на изследователски инструментариум;
- уточняване на методиката и организацията на работата в следващия етап;

## **3.Основен етап на изследването**

### **Констатиращ експеримент**

Констатиращото проучване се провежда, за да се измерят и сравнят знанията и уменията на обучаваните от експерименталните и контролните групи преди въвеждането на интегративния лингводидактичен модел. Чрез съставените тестове за входно ниво се осъществява събирателно оценяване, с помощта на което се проверяват постиженията на обучаваните в началото на курса по специализиран новогръцки език. Данните от констатиращото проучване се използват многопосочно:

- за установяване нивото на владение на общ новогръцки език;
- за основа за сравнение с данните от заключителните измервания;
- за отчитане на настъпилите в резултат на изследването изменения;

Набелязват се областите, които следва да получат внимание при провеждане на специализираното обучение по новогръцки език.

### **Формиращ експеримент**

Формиращият експеримент изследва влиянието на два педагогически модела върху степента на развитие на специализираната комуникативна компетентност, условно означени като традиционен и интерактивен. Сходството между двата модела се изразява в организацията на учебната дейност, а различието се отнася до използваните методи на обучение. В експерименталната група се прилага разработеният от нас лингводидактичен модел за преподаване и учене на новогръцки език за специални цели, който представлява съчетание от традиционни и интерактивни методи: метод на проектите, метод на ключовите думи, брейнсторминг, групов дискусия, ролева игра, граматико-преводен метод, РР презентация. В контролната група се прилага традиционното обучение. И двете групи използват един и същ учебен комплекс за развиване на знанията, уменията и навиците по общ новогръцки език. В КГ преподавателят дословно спазва указанията, дадени в учебния комплекс, като за развиване на специализираната комуникативна компетентност подбира сам теми и текстове, без да ги договаря с конкретната аудитория обучавани.

**Таблица 3** Сравнение между двата педагогически модела

Параметри на сравнение	Традиционен модел	Интегративен модел
Учебни ресурси	подбрани единствено от преподавателя	подбрани главно от учещите
Време за подготовка	малко време	много време
Ниво на активност на учещите	ниско	високо ниво на участие
Отговорност	на преподавателя	главно на учещия
Учебно съдържание	детерминирано от конкретна учебна система и от преподавателя	определено от учещия, който влиза в ролята на „съавтор“ <sup>22</sup> на учебния комплекс.
Взаимодействие в учебната среда	преподавател – учещ	учещ-учещ и работа в екип
Гъвкавост	твърди рамки	висока
Контрол	от преподавателя	разпределен
Резултати	получаване на информация	разбиране и оползотворяване на информацията

При образуване на групите са спазени изискванията за уеднаквяване на входното им равнище, за ясна концепция за лингводидактическият модел във всяка група и за адекватен измерителен инструментариум, отразени в работите на Г. Бишков и В. Краевски (2007).

В процеса на реализация на модела се провеждат процесуални/формиращи/ тестове, които имат диагностичен, а не оценъчен характер. Целта е установяването на степента, в която са постигнати предварително набелязаните образователни цели на определения етап на обучение. Тези тестове се провеждат след минимум 4-седмично интензивно обучение, т.е. след 120 учебни часа.

#### **Контролен експеримент**

На този етап се изготвя окончателният вариант на заключителния тест, с който се проверяват образователните резултати от проведеното обучение за формиране на специализирана комуникативна компетентност при съответните вариативни условия.

Контролно-диагностичният етап от провеждането на експеримента доставя информация за постигнатите образователни резултати от прилагането на конкретния модел при съответните вариативни условия.

#### **Етап на изследване на удовлетвореността на обучаваните**

На този етап и в двете групи, експериментална и контролна се провежда анкета за удовлетвореност. Предложените анкетни карти съдържат 9 въпроса – 7 въпроса тип оценъчна скала и 2 въпроса от открит тип.

#### **4. Аналитико-синтетичен етап на експеримента**

За доказване на статистическата значимост на получените резултати, които са обработени и групирани според критериите, се използва системата за статистическа и математическа обработка на данни R.

В софтуерната система R. съществуват различни методи за изследване връзката между изследваните променливи. Към методите за изследване на различия спадат и Т-тестовите. Целта на анализа на различията е да се установят групи от респонденти, които статистически се отличават помежду си. Идеята на Т-тестовите е сравняването на средните стойности на променливите. Ние прилагаме процедурата Т-тест за независими извадки - The independent samples t-test, реализирана с R. В случая говорим за сравняване между две независими извадки, което сравнение от гледна точка на статистическия механизъм всъщност се отнася към средните на популациите, от които произхождат извадките.

The independent sample t-test предполага модел, при който променливите в анализа са разделени на зависима и независима променлива. Моделът приема, че разликата в средната оценка на зависимата променлива се дължи на влиянието на независимата променлива. По

<sup>22</sup> Вж. Нейкова, М. В: Знанието е сила, 2015, с. 317



този начин The independent sample t-test представлява анализ на зависимостта и сравнява сходствата между две независими групи по отношение на една променлива. Същността на експеримента като изследователски метод се крие в предизвикването на промени в една променлива, за да се наблюдава влиянието ѝ върху другата променлива.

Както е известно, при експеримента манипулираме независимата променлива. Променливата, в която търсим последвалите промени, е зависимата променлива.<sup>23</sup>

Манипулирането на независимата променлива в проведения от нас експеримент се осъществява чрез прилагането на специално конструиран педагогически модел за преподаване и учене на новогръцки език за специални цели.

Зависимата променлива се явява специализираната комуникативна компетентност, достигната вследствие прилагането на определения модел на преподаване и учене.

Възможни са две хипотези по отношение на независимата променлива: нулева ( $H_0$ ) и алтернативна ( $H_1$ ). Нулевата хипотеза е, че независимата променлива не оказва влияние върху зависимата променлива. Алтернативната хипотеза е, че независимата променлива влияе върху зависимата променлива.

T-тест проверява верността на хипотезата: „Средните стойности в двете групи са равни.“ При приложения от нас T-тест се разглежда следната изходна (нулева) хипотеза (допускане):  $H_0$ : „Не съществува връзка между изследваните величини.“ Това на практика означава, че приложеният от нас интегративен лингводидактичен модел не влияе върху овладяването на специализирана комуникативна компетентност.

Изходната хипотеза предполага равенство на средния бал на обучаваните в КГ и ЕГ, т.е. изричното съобразяване с интересите и потребностите на обучаваните и изборът и прилагането на комбинация от интерактивни и традиционни методи не влияе на постиженията им.

С провеждането на T-теста дадената хипотеза трябва да се потвърди или да се отхвърли. Отхвърлянето на нулевата хипотеза би довело до извода за наличие на съществена закономерна разлика между нивата на специализираната комуникативна компетентност на двете групи – КГ и ЕГ.

Равенството на дисперсиите се проверява с помощта на Levene's Test (тест на Левен) – тест за равенство на дисперсиите в изследваните групи.

При проведения тест на Левен се проверява следната хипотеза: „Дисперсиите на разпределението на тестваната величина в различните групи са равни.“ Верността на тази хипотеза се определя в зависимост от величината Significance (Значимост). Нивото на значимост измерва риска от грешка от първи род и показва каква е вероятността да отхвърлим нулевата хипотеза, когато тя е вярна (Павлов, 2002, с. 90) Рискът от грешка от първи род е фиксирана величина, а рискът от грешка от втори род се изменя с изменението на обема на извадката, т.е. увеличавайки обема намаляваме риска за грешка от втори род.

В T-теста значимостта (Significance) се изразява посредством **p-value** функцията. **P-value** се определя като вероятността наблюдаваната връзка между променливите да се дължи на чиста случайност, което автоматично означава, че независимата променлива не влияе върху зависимата. Статистическата значимост на резултата детерминира степента, в която хипотезата се счита за „правдоподобна“<sup>24</sup> По подразбиране избраният доверителен интервал (Confidence Interval) е 95% или допустимата вероятност за грешка от първи род е 5%. Това на практика означава, че при избрана доверителна стойност на нивото на значимост  $p = 0,05$ , основание за отхвърляне на хипотезата е получената стойност на оцененото ниво на значимост (P-Value) да е по-малко от  $p = 0,05$ . Отхвърлянето на нулевата хипотеза означава, че на практика фактически приемаме някаква алтернативна хипотеза т.е., че съществува някаква вероятност за грешка.

### 3.1.Интерпретация на резултатите от входящото тестиране – тест 1

<sup>23</sup> Вж. Шопов и Софрониева, 2014, с. 67

<sup>24</sup> Терминът е заимстван от (Шопов и Софрониева, 2014, с. 68)

**Таблица 4. Количествени стойности и статистически параметри - Тест 1**

Група	Макс.бр.точки	Тестов бал /средноаритметична стойност/	t	df	p-value	Статистическа различимост
КГ	60	52.375	1.089	12.739	<b>0.2963</b>	не
ЕГ		49.750				

Значимостта, регистрирана при входящото тестиране е 0.2963. Това означава, че нулевата хипотеза може да бъде отхвърлена с грешка от 29% , което е над приемливото ниво от 5%. Следователно нулевата хипотеза не може да бъде отхвърлена. Приемаме, че дисперсиите са равни или при избора на един от двата резултата на Т-test следва да изберем първия “Equal variance assumed”. Разликата между средното ниво на успеваемост на двете групи (49.750 и 52.375) не е статистически значима, т.е. останала е в рамките на случайните отклонения.

При положение, че средните за двете популации са равни имаме основание да заключим, че специализантите от двете групи притежават приблизително еднаква обща комуникативна компетентност на съответното ниво на владее на езика според Общата европейска референтна рамка /ниво А2/ и да осъществим експерименталното обучение с тези групи. Обучението в ЕГ се провежда по създадения от нас модел, а обучението в КГ се реализира по традиционната методика.

### 3.2.Интерпретация на резултатите от диагностичното тестиране – Тест 2

Проведеният в експерименталната и контролната група диагностичен /формиращ/ тест има за цел както да установи нивото на знания, поведенчески умения и отношения на учещите, овладени с помощта на разработения от нас интегративен модел, респективно – на традиционното обучение, така и да сравни получените данни с резултатите от входящия тест. Въз основа това сравнение се измерват настъпилите изменения в експерименталната група.

Обобщавайки получените данни от диагностичното тестиране можем да посочим, че в ЕГ наблюдаваме статистически различни стойности единствено по отношение извличането на информация от аргументативен по своя характер текст. Вероятната причина за това се крие в систематичното търсене, анализ и интерпретация на писмени текстове от различни информационни източници, дейности, които съпътстват разработването на проекта и развиват търсещото/селективно четене.

**Таблица 5. Количествени стойности и статистически параметри - Модул Четене – Тест 2**

Група	Макс.бр.точки	Тестов бал /средноаритметична стойност/	t	df	p-value	Статистическа различимост
КГ	10	8.00	-2.7015	7.95	0.02717	да
ЕГ		9.75				

### 3.3.Интерпретация на резултатите от заключително тестиране - Тест 3

**Таблица 6. Количествени стойности и статистически параметри- тест 3**

Айтъм	Група	Макс. брой точки	Тестов бал /средноаритм. стойност/	t	df	p-value	Статистическа различимост
1	КГ	9	7.875	-0.6935	12.638	0.5006	не
	ЕГ		8.250				
2	КГ	8	6.25	-0.9165	8.648	0.3842	не
	ЕГ		7.00				
3	КГ	13	9.875	-0.2273	11.183	0.8243	не
	ЕГ		10.125				



4-15	КГ	11	9.625	-1.1313	12.331	0.2794	не
	ЕГ		10.759				
16-20	КГ	5	3.375	-0.2098	13.422	0.837	не
	ЕГ		3.500				
21	КГ	13	9.500	-0.954	13.281	0.3571	не
	ЕГ		10.625				
22	КГ	12	9.75	0.9165	13.592	0.3754	не
	ЕГ		9.00				
23	КГ	13	8.375	-0.1047	13.184	0.9182	не
	ЕГ		8.500				
24	КГ	15	6.875	-0.8929	10.779	0.3914	не
	ЕГ		8.125				

В случая с тестовите айтъми от заключителния тест всички наблюдавани стойности на *p-value* са по-големи от 0.05 и следователно нямаме основание да отхвърлим нулевата хипотеза. Изводът е: „Не съществува връзка между изследваните величини.“

### 3.4. Сравнителен анализ на трите теста

Всеки един от трите проведени теста – предварителен, формиращ и заключителен се състои от три модула – четене, слушане и писане. Всеки модул има **максимален бал** както следва:

**Таблица 7. Максимален бал**

Модул	Предварителен&формиращ тест	Заключителен тест
Четене	20	30
Слушане	10	30
Писане	30	40
<b>Общ бал</b>	<b>60</b>	<b>100</b>

Известно е, че тестовият бал може да бъде приравнен към оценките по шестобалната система в съответствие с приетата в българската образователна система скала за оценяване<sup>25</sup>.

**Таблица 8. Скала за оценяване – тест 3**

Рангова скала	Изпълнение	Неизпълнение	Скала от интервали в %	Процентил
<b>Отличен 6</b>	Пълен успех	-	93-100/разлика от 8/	100
<b>Много добър 5</b>	Значителен успех	-	75-92/разлика от 17/	92
<b>Добър 4</b>	Среден успех	-	58-74/разлика от 17/	74
<b>Среден 3</b>	Достатъчен успех	-	50-57/разлика от 8/	57
<b>Слаб 2</b>	-	Неуспех	0-49/разлика от 49/	49

Поради различния максимален бал (60 точки) за тестове 1 и 2 прилагаме следните критерии:

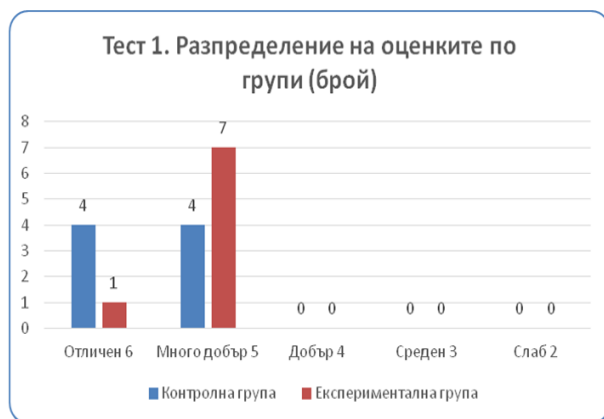
**Таблица 9. Скала за оценяване - тест 1-2**

Рангова скала	Изпълнение	Неизпълнение	Скала от интервали в %	Процентил
<b>Отличен 6</b>	Пълен успех	-	56-60/разлика от 5/	100
<b>Много добър 5</b>	Значителен успех	-	45-55/разлика от 11/	92
<b>Добър 4</b>	Среден успех	-	35-44/разлика от 10/	74
<b>Среден 3</b>	Достатъчен успех	-	30-34/разлика от 5/	57
<b>Слаб 2</b>	-	Неуспех	0-29/разлика от 29/	49

<sup>25</sup> Вж. Шопов, 2013, с.414-416

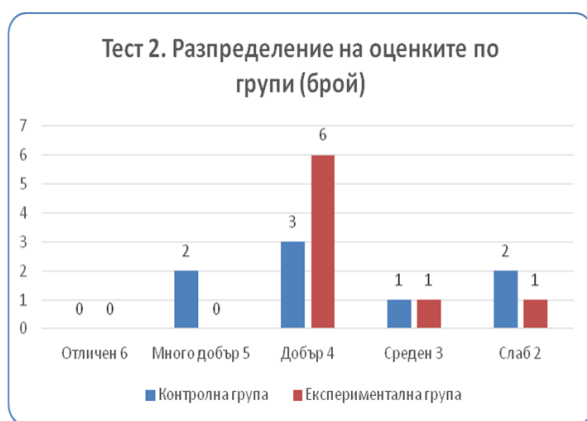
В представената по-долу графика 1 ясно личи, че преди реализирането на модела относителния дял на много добрите и отличните оценки в КГ е разпределен равномерно-50% отлични и 50% много добри, докато в ЕГ 87,5% са много добри, а 12,5% - отлични.

**Графика 2**



Четири седмици след началото на курса по специализиран новогръцки език тестирането на обучаваните показва отсъствие на отлична оценка в КГ. Много добрите оценки съставляват 25% от общия дял, добрите 37,50%, средните 12,50%, а слабите – 25%.

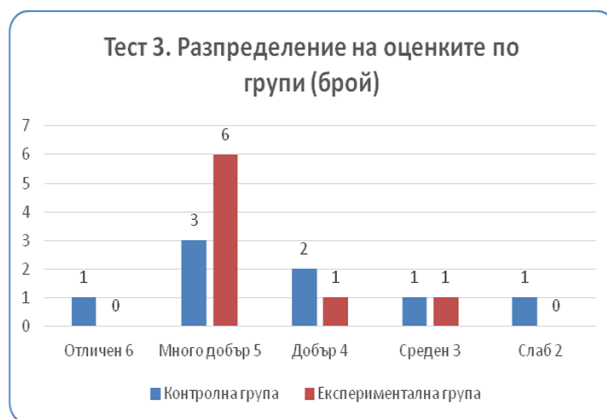
**Графика 3**



В заключителния етап на експеримента отличните оценки в КГ съставляват 12,50%, много добрите – 37,50%, добрите – 25%, средните и слабите – 12,50%.

В ЕГ преобладават много добрите оценки – 75%, след тях се нареждат добрите и средните - 12,50%. Липсват отлични оценки. Не е отчетена обаче и слаба оценка.

**Графика 4**



Анализът на резултатите показва: Наблюдава се понижаване на успеха на учещите в КГ. Намален е броят на отличните оценки. По-голям е броят на добрите и средните оценки. При ЕГ делът на много добрите оценки се запазва най-висок.

### 3.5. Анализ на тестовите резултати по модули

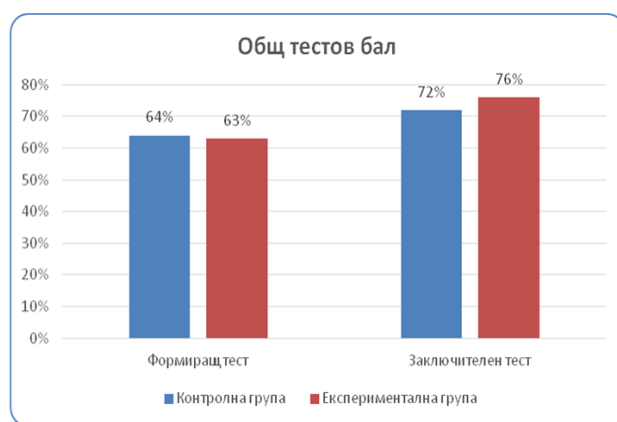
На интерпретиране подлагаме данните от формиращия и заключителния тест, защото те ни дават информация за степента на овладяване на специализираната комуникативна компетентност.

**Таблица 10. Наблюдаван бал**

Модул	Формиращ тест		Заключителен тест	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Четене	15,0	15,1	24,0	25,4
Слушане	8,3	7,8	22,5	24,9
Писане	15,1	14,6	25,0	25,6
<b>Общ тестов бал</b>	<b>38,4</b>	<b>37,5</b>	<b>71,5</b>	<b>75,9</b>

Отсъствието на статистически значима разлика между постиженията на учещите в експерименталната и контролната група не означава автоматично отричане на целесъобразността и ефективността на разработения от нас лингводидактичен модел. Независимо от липсата на такава разлика между двете групи, всички учещи са покрили 50% критерий: „50% на теста означава успех.” (Шопов, 2013, с.415) и следователно можем да направим заключението, че респондентите имат достатъчно развити умения за четене, слушане и писане на новогръцки език за специални цели.

**Графика 5**



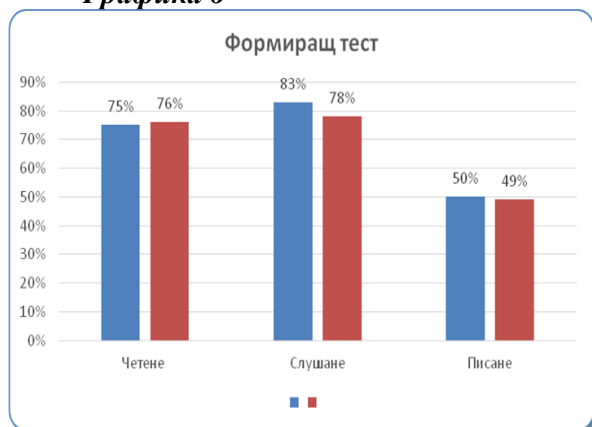
В проценти постиженията на учещите могат да бъдат разпределени по умения, както следва:

**Таблица 11**

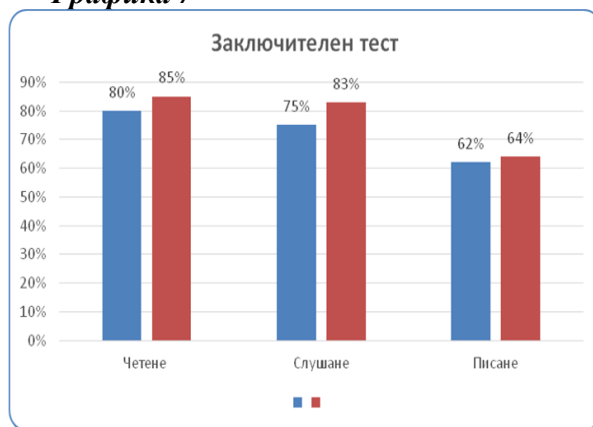
Модул	Формиращ тест		Заключителен тест	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Четене	75%	76%	80%	85%
Слушане	83%	78%	75%	83%
Писане	50%	49%	62%	64%
<b>Общ тестов бал</b>	<b>64%</b>	<b>63%</b>	<b>72%</b>	<b>76%</b>

Както е известно, компетентностите при повечето изучаващи съвременен език, не са еднакво разпределени за четирите взаимно свързани умения: четене, слушане, писане и говорене. Точно обратното, по-често се наблюдава компетентностите при говорене и слушане да са по-високи, отколкото при писане и четене. Това състояние се наблюдава и при конкретните изследвани лица от двете групи. Както посочихме в началото на тази глава, четвъртото умение - за говорене не подлежи на тестиране, поради забраната за звукозапис на речта на действащи служители на МВР, което е в явен ущърб на провежданото изследване, защото интерактивността в процеса на педагогическо взаимодействие, по силата на самата си същност /диалогов характер на обучението/, влияе пряко върху способността да се говори на езика-цел. Независимо от това, можем да отбележим, че умението за слушане във формиращия етап на експеримента превъзхожда това за четене и писане и при двете групи, докато в заключителния етап умението за четене излиза на първо място, следвано от уменията за слушане и писане.

**Графика 6**



**Графика 7**



Изненадващ е фактът, че независимо от прилагането на проектния метод, при който особено се акцентира върху съставянето на делови документи – молби, заявления, рапорти, служебни писма и др., учещите в ЕГ не показват значим превес в степента на развиване на умението за писане. Очевидно е, че върху тези прагматични актове влияят фактори от различен характер. Вероятната причина за това е, че по-слабо мотивираните и поради тази причина недостатъчно отговорни към проектната работа обучавани подхождат без необходимата креативност или използват готови образци<sup>26</sup> на писмен текст, поради което не съдействат за развиването на това умение. От друга страна преводните процедури, които се използват значително по-широко в традиционното обучение допринасят за активирането на паметовите следи и оттам за по-трайното усвояване на стереотипни текстови структури, употребата на които е определяща по отношение съставянето на текст в полуформален и формален стил. Осъзнатият стремеж към граматико-лексикална правилност и ортография допринася допълнително за постигането на по-добър баланс между точността и свободата на езиковите употреби.

Най-осезаема е разликата в заключителния тест в постиженията на двете групи по отношение развиването на умението за слушане и това е естествен резултат от прилагането на интерактивни техники като ролеви и дидактически игри, брейнсторминг, дискусия и др., при които се интензифицира процесът на сливане на слуховото възприятие с превода, а това влияе положително върху бързината и степента на разбиране.

От една страна принос за постигнатите резултати в експерименталната група имат разработените в хода на изследването методически идеи, основани на съвременните концептуални схващания в областта на педагогиката, методиката и психологията и реализирани в хода на формиращия етап, както и внедряването в педагогическата практика

<sup>26</sup> С други думи ползват процедурата „copy-paste“, за да изпълнят онази част от проекта, която е свързана със създаването на оригинален текст.

на интегративен модел на изучаване на новогръцки език за специални цели. В съответствие с формулираните критерии за формиране на СКК учещите умеят да се ориентират в условията на професионалното общуване, да създават и/или решават комуникативна задача от професионално естество, да планират речевата си дейност при създаване на текстове, да реализират замисъла на речевото действие, да оценяват и осъществяват контрол на комуникативната ситуация, да коригират и променят при необходимост комуникативното поведение, адекватно и грамотно да излагат собствените си мисли.

Традиционното обучение от своя страна разчита на изпитани подходи, методи и процедури, които имат своята заслужена роля за овладяването на специализирана комуникативна компетентност. В рамките на традиционното обучение използваните стратегии и техники могат творчески да се интегрират в ефективен подход за формиране и развиване на комуникативни и когнитивни умения на обучаваните.

Овладяването на СКК по теми и текстове, подбрани от преподавателя, не означава непременно пренебрегване на интересите и потребностите на учещите. В ролята на експерт той има интелектуалния и материален ресурс да ги диагностицира, за да селектира и предостави на обучаваните онова учебно съдържание, онази организация на дейностите, които са необходимо и достатъчно условие за постигане на поставените предварително цели на обучение. Водещи са целите, а не средствата.

Необходимо е да се обърне внимание и на факта, че в рамките на един експеримент не е възможно да се изследват всички аспекти на специализираната комуникативна компетентност. От друга страна е възможно разширяване на педагогическото изследване с цел проверка на ефективността на съчетания от други дейностно-ориентирани методи върху учебния процес по усвояване и затвърдяване на знания и умения. Това може да бъде предмет на бъдеща изследователска работа.

### **3.6.Интерпретация на резултатите от анкетата за удовлетвореност**

За определяне на релацията „педагогически модел – резултати – удовлетвореност” след заключителния тест се проведе анкетно проучване на обучаваните в двете групи – контролна и експериментална. Резултатите от анкетирането се използват като допълнителен изследователски метод за определяне от една страна на емоционално-психологическия ефект от приложените педагогически модели – традиционен и интерактивен, а от друга - като индикатор за очертаване на проблемните области, които се характеризират с ниско равнище на удовлетвореност и за които е необходимо вземането на мерки с цел усъвършенстване на преподавателската практика.

Резултатите могат да бъдат описани като отлични, когато повечето респонденти избират да отговорят с "5" вместо "4", когато са съгласни с твърдението. Това обикновено е индикация за висока удовлетвореност от голям брой обучавани. Ситуацията може да бъде описана като незадоволителна, когато повечето обучавани са отговорили с "2" или "1", избор, който обикновено се свързва със значително недоволство по отношение на твърдението.

**Таблица 12. Скала за интерпретиране степента на удовлетвореност**

<b>Процентно съотношение</b>	<b>Степен на удовлетвореност</b>
Между 90% и 100%	Висока
Между 70% и 89%	Умерена
Между 50% и 69%	Ниска
По-малко от 50%	Неудовлетвореност

При сравнение на резултатите за двете извадки относно степента на удовлетвореност по отношение на ресурсите, обезпечаващи двата педагогически модела – традиционен и интегративен, няма регистрирани категорично недоволни учещи (поставили оценка 1 и 2), както може да се наблюдава в таблицата по-долу.

**Таблица 13. Процентно съотношение между анкетираните в двете групи**

<i>Аспекти на обучението по новогръцки език за специални цели</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>
1. Съответствие на учебното съдържание на целите на обучението – постигане на съответното ниво на комуникативна компетентност – В1;	87,5%	97,5%
2. Оползотворяване на конкретните методи, похвати и процедури;	92,5%	97,5%
3. Избор на теми и текстове;	80%	92,5%
4. Избор на конкретна учебна система;	85,0%	97,5%
5. Приложимост на овладените знания и умения в професионалната комуникация;	95,0%	95,0%
6. Материална обезпеченост на обучението, използване на допълнителни учебни средства;	77,5%	97,5%
7. Степен на съответствие на първоначални очаквания и крайните резултати;	87,5%	100%

Прави впечатление, че анкетираните в ЕГ дават по-висока оценка на съответствието между учебно съдържание и постигането на крайните цели на обучението, отколкото обучаваните в КГ. Причината за това считаме, че се крие в отворения характер на учебната програма в ЕГ, което дава възможност за извеждане на преден план на принципа на вариативността при планирането<sup>27</sup>, т.е. учебната програма в ЕГ постига своя завършен вид едва след проучване на интересите и потребностите на обучаваните и корелирането на учебното съдържание с крайните цели на обучението. Разлики се наблюдават по отношение оценяването на конкретната учебна система, степента на удовлетвореност от която възлиза на 97,5% в ЕГ и на 85% в КГ. Традиционният педагогически модел, реализиран в КГ не предлага механизми за действително разнообразяване на базовото учебно съдържание, за да се отговори на многообразието от конкретни условия, индивидуални интереси и потребности на учещите. Свеждането на обучението единствено до учебния комплекс, неговото „дословното прилагане“<sup>28</sup> в КГ не гарантира непременно постигане на висока удовлетвореност у учещите.

Интерес представлява оценката по отношение на приложените методи, похвати и процедури – анкетираните и в двете групи дават висока оценка. Вероятна причина за това е отъждествяването на приложените съчетания от методи със стила на преподаване и личността на преподавателя.

По отношение на възможността обучаваните в ЕГ сами да избират темите и текстовете за развиване на специализирана комуникативна компетентност, степента на удовлетвореност е изключително висока – 97,5%. От друга страна анкетираните в КГ проявяват умерена удовлетвореност (80%) по отношение на селектираните от преподавателя теми и текстове. Това е напълно разбираемо при условие, че преподавателят по чужд език в Академията на МВР не изпълнява полицейски функции и съответно не притежава достатъчно теоретико-практически знания, които да го насочват при избора на най-подходящите теми и текстове.

Независимо от прилагането на различни методи на преподаване и учене, обучаваните и в двете групи дават висока оценка на приложимостта на овладените знания и умения в професионални ситуации, което представлява косвен индикатор за идентичните образователни резултати при реализирането на двата педагогически модела.

Най-голяма разлика в отговорите на анкетираните се наблюдава по отношение корелацията между първоначални очаквания и крайни резултати. Степента на

<sup>27</sup> Терминът е заимстван от: Стефанова, 2015, с. 161

<sup>28</sup> Пак там, с. 179

удовлетвореност на обучаваните в ЕГ може да бъде окачествена като максимална (100%), докато учещите в КГ проявяват умерена удовлетвореност(89%).

Интерпретирайки свободните отговори във втората част на анкетата по отношение на онези методи, подходи или процедури, които се считат за най-интересни и полезни, можем да обобщим, че анкетираните и в двете групи посочват като най-атрактивни ролевите и дидактическите игри.

Препоръките, които отправят обучаваните с оглед повишаване качеството на преподаване и учене, са главно за осъвременяване на материално-техническата база, удължаване времетраенето на курса по новогръцки език за специални цели, издаване на нови учебни помагала за специализирано обучение по чужд език, по-добро онагледяване на преподавания материал, възможност за повече индивидуална работа по време на занятията, по-широко използване на мултимедийни ресурси на обучение.

## **ИЗВОДИ**

В контекста на проведеното емпирично изследване, от направения количествен анализ и интерпретация на резултатите може да бъдат направени следните **изводи**:

Категорията „специализирана комуникативна компетентност“ е сложен, интегративен конструкт, което налага задълбоченото познаване на същността ѝ, за да може успешно да се формират у учещите знания, навици и отношения, в съответствие с новите тенденции и изисквания на световната педагогическа мисъл и практика.

Разработеният от нас интегративен лингводидактичен модел за преподаване и учене на новогръцки език за специални цели постига идентични учебни постижения с тези на традиционното обучение - качествените и количествени показатели за изпълнението на задачите от учещите и в двете групи, по време на заключителния етап, свидетелстват за приблизително еднакво ниво на формираност на СКК.

Независимо от това, общата удовлетвореност на обучаваните в експерименталната група от прилагането на конкретната образователна технология е по-висока от тази в КГ, което показва, че разработеният от нас лингводидактичен модел може да се прилага за специализирано обучение по новогръцки език.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проведеното изследване потвърждава актуалността на проблема относно необходимостта от формирането на специализирана комуникативна компетентност чрез изрично съобразяване с интересите и потребностите на обучителната аудитория. Настоящият дисертационен труд е опит да се поставят и анализират проблемите, свързани с формирането на СКК при отсъствието на конкретна учебна система, да се предложат и аргументират методически решения за преодоляването им. Изследването не потвърди статистически издигнатата **хипотеза**:

**Приложението на балансирана комбинация от интерактивни и традиционни подходи на преподаване и учене, при изрично съобразяване с конкретните интереси и потребности на учещите, активизира познавателната им дейност и влияе върху овладяването на специализирана комуникативна компетентност.**

Приложените статистически методи не потвърдиха постановката, че конкретната комбинация от методи влияе статистически значимо върху формирането на СКК, но определено оказва влияние върху удовлетвореността от обучението.

Използваната интегративна педагогическа технология с приложение на съвременни, интерактивни методи като изготвяне на проект, ролеви и дидактически игри, групови дискусии, мозъчна атака и др. постига същите образователни цели, със същата ефективност както традиционното обучение, но предоставя възможности за по-атрактивно, по-мотивиращо и актуално обучение.

Всичко това дава основание да се смята, че е необходимо по-активно прилагане на иновативни подходи, по-тясно включване и сътрудничество на учещите в процеса на обучение.



Двата модела на обучение – традиционен и интегративен, не се противопоставят един на друг, а взаимно се допълват.

Оформят се следните **приносни моменти** на дисертационния труд:

#### **Научни приноси**

- Очертана е езиковата ситуация в България от епохата на Възраждането до наши дни и мястото на гръцкия език в межкултурната комуникация на Балканите.
- Детерминирани се историческите и лингводидактичните аспекти на обучението по новогръцки език в България от възникването му до наши дни.
- Посочено е мястото на гръцкия език като „втори” по значение и функция в условията на плурилингвалното общество през епохата на Възраждането.
- Посочено е изпреварващото, в сравнение с Гърция, въвеждане на обучение по новогръцки език в училищата по българските земи.
- Проследен е процесът на усъвършенстване на методиката на обучение по новогръцки език и преминаването от традиционни методи и подходи към комуникативно ориентирано обучение.
- Очертани са социокултурните и психологическите характеристики на обучаваните в Академията на МВР.
- Обоснована е необходимостта от конструиране на интегративен лингводидактичен модел за формиране на специализирана комуникативна компетентност;

#### **Научно-приложни приноси**

Формулирани са понятия, изграждащи концептивния апарат на модела, като начин за осъществяването му в обучението по новогръцки език за специални цели:

- Понятието *специализирана комуникативна компетентност* е формулирано въз основа на открити социокултурни и образователни специфики.
- Понятието *лингводидактична макрорамка* моделира технология на обучение по съвременни езици със специализирана насоченост, която съдържа цели, ресурси на учебно съдържание, принципи и методи на преподаване и учене.
- Понятието *лингводидактична микрорамка* моделира дидактически процедури, насочени към формиране на специализирана комуникативна компетентност и се илюстрира чрез реализиране на темата „Нарушения на Закона за движение по пътищата и налагане на глоби“.

#### **Учебно-методически приноси**

Учебно-методическата стойност на разработката откриваме в следните аспекти:

- Предоставяне на възможност разработеният интегративен лингводидактичен модел да се използва в практиката на обучението по съвременни езици за специални цели;
- Разработване на педагогически инструмент, обслужващ интерактивния модел, в който са включени: Учебен план и Учебна програма;
- Създаване на ефективен и ергономичен „инструмент” – тестове, за идентифициране знанията, уменията и навиците на изучаващите новогръцки език – ниво А2 - В1 по ОЕЕР;
- Разработване на скала за оценка на проектите;

## ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

### Библиография на български и руски език

**Бижков, Г., Краевски, В. (2007).** Методология и методи на педагогическите изследвания. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски”

**Бижков, Г. (2002).** Дипломната работа не е лесна работа, но с компютър и интернет... София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски”

**Бижков, Г. (1992).** Теория и методика на дидактическите тестове. София. Просвета

**Бижков, Г. (1999).** Педагогическа диагностика. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски”

**Велевъ, Ф. (1860)** Граматика гръко-българска. Одрин

**Веселинов, Д. (2005).** Възрожденският урок по френски език. Лингводидактическа реконструкция. София: Издателска къща "ЛИК"

**Вунчев, Б. (2012).** Граматики, речници и други помагала за изучаване на гръцки език в България до Освобождението. В: Годишник на Софийския университет «Св. Климент Охридски». Том 104. София: Университетско издателство «Св. Климент Охридски»

**Герев, Н., Стефанова, Р. (2004).** Новият Вавилон. Предизвикателства за модерното преподаване на чужд език за възрастни. В: III международна конференция. Езикът – средство за образование, наука и професионална реализация. Варна: Издателска къща „Стено”, 241-253

**Горшкова, В., Е. Митковец. (2007).** Философия образования Дж. Дьюи – формат истории и современности. В: Педагогика. N 8, 107-120

**Димитрова-Гюзелева, Д. (2007).** Професионална подготовка на учителя по чужд език, София: Нов български университет

**Климентенко, А., Миролюбов, А. (1987).** Теоретични основи на методиката на обучението по чужди езици в средното училище. София: Народна просвета

**Коларова, Ц. (2011).** Концептуални трансформации към глобално образование. В: Сборник доклади от годишна университетска научна конференция. Научно направление „Педагогически и хуманитарни науки“. Том 1. В. Търново: Издателски комплекс на ВТУ „Васил Левски“, 17-24

**Милев, А. Братков, Й. Николов, Б. (1958).** Речник на чуждите думи в българския език. София: Наука и изкуство

**Миролюбов, А. (1987).** Теоретични основи на методиката на обучението по чужди езици в средното училище. София: Народна просвета

**Нейкова, М. (2015).** Дейностно-ориентиран подход в контекста на електронното чуждоезиково обучение от смесен тип. В: Грозева-Минкова, М. (Ред.). **Знанието е сила.** Юбилеен сборник по случай 65-та годишнина на доц. д-р Нели Раданова. София: Нов български университет, 311-324

**Павлов, Д. (2002).** Научното развитие на педагогическите кадри. Подготовка и процедури за дисертация и хабилитация. В. Търново: Университетско издателство „Св.св. Кирил и Методий”

**Пороманска, С. (2007).** Новогръцкият език в България. Теория и практика, В. Търново: Ровита.

**Пороманска, С. (1995).** Новогръцки език за начинаещи. София: Издателство „Отворено общество”

**Радкова, Р. (1986).** Българската интелигенция през Възраждането. София: Наука и изкуство

**Райнов, В. (1993).** Символното поведение на човека, София: Издателство на БАН

**Станилов, Г. (1991).** Очерк за Боян Петканчин. Библиотека „Видни университетски учени“. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

**Стефанова П. (2015).** QUO VADIS? За обучението по съвременни езици в постметодическия контекст. В: Грозева-Минкова, М. (Съст.) Scientia est potentia. Знанието е сила. Юбилеен сборник по случай 65-та годишнина на доц.д-р Нели Раданова. София: Нов български университет, 249-266

**Стефанова, П. (2014).** Учебният комплекс по чужд език. Процесът и продуктът. В: Стефанова, П. (Състав.) Езикът - наука и практика. Юбилеен сборник по повод 65-годишнината на проф. Мария Грозева-Минкова. София: Нов български университет, 525-541

**Стефанова П. (2007).** Учебният комплекс по чужд език в теорията и практика на чуждоезиковото обучение. София: Изд. „Анубис“

**Стефанова П. (1999).** Методика на чуждоезиковото обучение . Основни въпроси. София: Изд. „Парадигма“

**Трим и др. (2006).** Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване. Релакса ООД

**Чакъров, Н. (Ред.). (1975).** Том I. История на образованието и педагогическата мисъл в България, т.1, София: Народна просвета

**Шопов, Т., Софрониева, Е. (2014).** Изследвания в обучението по съвременни езици. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

**Шопов, Т. (2013).** Педагогика на езика. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

**Шопов, Т., Софрониева, Е. (2007).** Болонският процес и езиковото обучение във висшето образование. В: Приемственост и перспективи в развитието на педагогическата теория и практика. 125 години предучилищно образование в България: пета есенна научна конференция на ФНПП Китев 05 – 08 септември. – София: Веда Словена – ЖГ, 2007, 128-132

**Шопов, Т. (2002).** Чуждоезиковата методика. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

**Шопов, Т. (1998).** Вторият език. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

### **Библиография на английски език**

**Byram, M. (1997).** Teaching and Assessing Intercultural communicative competence. Multilingual Matters LTD. Clevedon: Multilingual Matters LTD

**Fraser, J. (1996).** “I Understand the French, But I Don’t Know How to Put It Into English”: Developing Undergraduates’ Awareness of Confidence in the Translation Process. In: Sewell, P., I. Higgins. Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives. AFLS, CILT

**Harmer J. (2000).** The Practice of English Language Teaching. Longman

**Maier, C. (1998).** *Gaining multiple competencies through translation.* In *ADFL Bulletin*, 1998, 30(1), 30-33.

**Pears, E. (1917).** Life of Abdul Hamid, Londra. Constable&Company Ltd, London

**Richards, J., Rodgers, T. (1986).** Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press

**Widdowson, H. (1992).** Teaching Language as Communication. OUP

### **Библиография на гръцки език**

**Αρβανιτάκη, Φ., Καραδήμος, Γ., Νέλλα, Γ. (2006).** Άκου να δεις. 2. Βιβλίο ακουστικής κατανόησης για ξενόγλωσσους. Αθήνα: Δέλτος

**Αρβανιτάκης, Κ. & Αρβανιτάκη, Φ. (2004)** *Επικοινωνήστε Ελληνικά 2*. Αθήνα: Δέλτος  
**Αρβανιτάκης, Κ. & Αρβανιτάκη, Φ. (2002)** *Επικοινωνήστε Ελληνικά 1*. Αθήνα: Δέλτος  
**Αρβανιτάκης, Κ. & Αρβανιτάκη, Φ. (2000)** *Επικοινωνήστε Ελληνικά 3*. Αθήνα: Δέλτος  
**Βαλσαμάκη – Τζεκάκη κ.α.(1998)**. Τα νέα ελληνικά για ξένους. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη)

**Διδακτικό Προσωπικό** του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ. (1982). *Περισσότερα Ελληνικά*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

**Διδακτικό Προσωπικό** του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ. (1983). *Αρχίζω τα Ελληνικά*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

**Διδακτικό Προσωπικό** του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ. (1983). *Πλουτίζω τα Ελληνικά μου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

**Μωραΐτης, Γ. (1982)**. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και φιλολογίας στην ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις «Σύγχρονη εποχή»

**Παθιάκη, Ε., Σιμόπουλος, Γ., Τουρλής (2012)**. Ελληνικά Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

**Παντελόγλου, Λ., Αρβανιτάκη, Φ.(2012)** Άκου να δεις. 1. Βιβλίο ακουστικής κατανόησης για ξενόγλωσσους. Αθήνα: Δέλτος

**Παντελόγλου, Λ. (2007)**. Άκου να δεις. 3. Βιβλίο ακουστικής κατανόησης για ξενόγλωσσους. Αθήνα: Δέλτος

**Τολιάς, Δ. (1998)**. Ξεκινώντας. Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα. Αθήνα: Ελληνοαμερικανική Ένωση

**Τσίλη Μ. (1998)**. Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Χατζηδάκη, Α. (2000)**. Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο: Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Αν., Μουμτζή Μ. (επιμ.) Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές-προβλήματα-προοπτικές (Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου 1999). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

#### **Интернет източници**

**Γεоргиева, Μ. (2012)**. Обучението по английски език в контекста на глобализация – нужда от нови подходи. Електронно списание LiterNet, 13.12.2012, № 12 (157) <http://litenet.bg/publish28/maria-georgieva/obuchenieto.htm>

**Иванов, И. (1999)**. Методики за изследване на потребностите, мотивите и ценностните ориентации. Серия «Избрани методи за педагогическа и психологическа диагностика». № 3. Шумен: Аксиос. <http://www.ivanpivanov.com/research/>

**Кулюткин, Ю. (1988)**. Психологические проблемы образования взрослых. Социальная обусловленность непрерывного образования. <http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892005.htm>

**Николова, Н.(2004)**. Българо-гръцкият билингвизъм като резултат от гръцката образователна политика през Възраждането, Електронно списание LiterNet, 02.04.2004, №4(53) [http://litenet.bg/publish11/nadka\\_nikolova/bilingvizym.htm](http://litenet.bg/publish11/nadka_nikolova/bilingvizym.htm)  
[http://frontex.europa.eu/assets/About\\_Frontex/Governance\\_documents/Work\\_programme/2008/frontex-2008-0007-00-00-enbg.pdf](http://frontex.europa.eu/assets/About_Frontex/Governance_documents/Work_programme/2008/frontex-2008-0007-00-00-enbg.pdf)

## ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА

**Боянова, Д. (2015).** Българо-гръцки образователни паралели с акцент върху обучението по гръцки език В: Караджункова, М. В началото бе словото... Сборник в чест на проф.Мария Китова-Василева, д. н. София: Нов български университет, 538-549

**Боянова, Д. (2013).** Обучението по гръцки език от Възраждането до наши дни. В: Сборник на годишна университетска научна конференция, Велико Търново: НВУ „В.Левски“

**Боянова, Д. (2012).** Относно ролята на гръцкия език в българското образование през Възраждането – исторически и лингводидактични аспекти. В: Вунчев, Б. *Studia Classica Serdicensia*, 156-164

**Боянова, Д. (2010).** Комуникативно ориентираното обучение по новогръцки език в Академията на МВР – специфика, проблеми и перспективи. В: Сборник на годишна университетска научна конференция с международно участие. Велико Търново: НВУ „В.Левски“, т.1, 74-82

**Боянова, Д. (2009).** Όσο περισσότερα, τόσο καλύτερα, Учебник по новогръцки език за напреднали, София: Академия на МВР

**Боянова, Д. (2002).** Μεθοδολογία και προβλήματα στη διδασκαλία της ΝΕΓ ως ξένης γλώσσας “ В: Сборник на Пети международен конгрес, Кавала

**Боянова, Д. (2001).** Το παιχνίδι ρόλων στη διδασκαλία και εκμάθηση της νέας ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. В: Сборник на Трети международен конгрес, Патра: Университет на Патра

## ДЕКЛАРАЦИЯ ЗА АВТОРСТВО

Долуподписаната **Даниела Василева Боянова-Минкова** декларирам под клетва, че представената докторска теза на тема: *Интегративен лингводидактичен модел за специализирано обучение по новогръцки език* представлява моя авторска разработка и по никакъв начин не накърнява чужди авторски права.

Подпис:

